Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
(Organizadoras)

Educação:

4

Da vida quero o abraço, um sorriso, um passo a passo, alegria, imperfeição,
ensinar é aprender
ver o mundo,
compreender,
Gente e letra dando as mãos, aprender é transformar, ler o mundo, o meu lugar
conhecer meu
próprio chão,
criar asas
pra voar, alcançar a imensidão, à distância, nem olhar, o meu eu, libertação.



DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Atena Editora
Ano 2021

Educação:

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
(Organizadoras)

4

Da vida quero o abraço, um sorriso, um passo a passo, alegria, imperfeição,
ensinar é aprender
ver o mundo,
compreender,
Gente e letra dando as mãos, aprender é transformar, ler o mundo, o meu lugar
conhecer meu
próprio chão,
criar asas
pra voar, alcançar a imensidão, à distância, nem olhar, o meu eu, libertação.



DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena Editora
Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena Editora
Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar 4

Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadoras: Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar 4 / Organizadoras Adriana Regina Vettorazzi Schmitt, Jacinta Lúcia Rizzi Marcom. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-499-0
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.990212209

1. Educação. I. Schmitt, Adriana Regina Vettorazzi (Organizadora). II. Marcom, Jacinta Lúcia Rizzi (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena Editora

Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

DECLARAÇÃO DA EDITORA

Atena Editora
Ano 2021

APRESENTAÇÃO

Esta obra adota o termo Inclusão social sob o aspecto do direito à participação e fruição de bens e direitos socialmente construídos. E a educação nesse contexto na perspectiva da educação humanizadora.

A seleção de trabalhos científicos, voltados à temática dos direitos das pessoas com deficiência (PcD) e da Educação, visa a inclusão através do compartilhamento dos conhecimentos sobre suas especificidades, através da abordagem de Leis, estratégias e metodologias de atendimentos/ações, ensino/aprendizagem.

Apresenta-se um vasto conteúdo que contempla a grande diversidade de olhares e experiências dos autores que pesquisam e/ou trabalham as questões da inclusão, da deficiência e da educação. Essas diferentes produções fomentam e enriquecem a acadêmica, a pesquisa e a práxis profissional dos pesquisadores e intervencionistas nessas áreas.

É importante mencionar que as pesquisas apresentadas nesta obra são um relevante subsídio para o conhecimento e a democratização da evolução conceitual das políticas públicas inclusivas no Brasil.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 afirma a pessoas com deficiência como sujeito de direitos especiais, como sujeito dos direitos basilares, resultantes de sua condição peculiar de pessoas que necessitam de efetividade nas políticas públicas.

Em 2008 a Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva veio acrescentar que "O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos osalunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação[...] (p. 5).

Em 2015 a Lei Brasileira de inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) adota um modelo social de deficiência e se apresenta com um instrumento legal de direitos humanos para todas as pessoas com deficiência, reafirmando o direito de gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, identificadas como pessoas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

É importante destacar o contributo da Lei nº 12.764, de dezembro de 2012 que dispõe sobre os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Lei nº 12.796 de abril de 2013 que assegura a educação especial oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Educação é uma das áreas de transversalidade das políticas públicas para a efetiva inclusão e cidadania da Pessoa com Deficiência, visando um contexto de igualdade de oportunidades para garantir, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de

todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Nesse contexto, esta obra enfatiza a importância da educação como ferramenta de inclusão de pessoas com deficiência. Sendo uma rica contribuição para o conhecimento da temática dos direitos humanos, na busca de efetivação da cidadania, igualdade de oportunidades e inclusão social.

Boa leitura!

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

SUMÁRIO

IV. INCLUSÃO SOCIAL, PCD E EDUCAÇÃODIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

CAPÍTULO 1 1

SALA DE AULA PARA TODOS(AS): UTOPIA OU REALIDADE?

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Luci Mary Duso Pacheco

https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122091

CAPÍTULO 2 9

A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM SÍNDROME DA TALIDOMIDA

Jesse Budin
Renato Salla Braghin
Leonel Piovezana

https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122092

CAPÍTULO 3 20

PERCEPÇÃO FAMILIAR SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE BOURDIEU

Marlene Rodrigues
Juliana Gisele da Silva Nalle

https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122093

CAPÍTULO 4 35

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O USO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE OLINDA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE O LEGAL E O REAL

Elisabeth Donisete de Gois Sena
Márcia Regina Barbosa

https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122094

CAPÍTULO 5 53

EDUCAÇÃO ESPECIAL VINCULADO AOS PRINCIPAIS PERIÓDICOS NACIONAIS: LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES

Diná Freire Cutrim
Claudia de Oliveira Vale

https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122095

CAPÍTULO 6 68

E AGORA? COMO ENSINAR UM(A) ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA LICENCIATURA EM FÍSICA?

Lucianno Cabral Rios
Brunna Stella da Silva Carvalho Melo
Neuton Alves de Araújo

https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122096

CAPÍTULO 7..........79

A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS PELO ENSINO REMOTO

Jaqueline Leandra de Menezes Pereira dos Santos
Edicléa Mascarenhas Fernandes
Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira

https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122097

CAPÍTULO 8..........91

IMPLANTE COCLEAR: CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Jaqueline de Oliveira Costa Melo
Ana Paula de Araújo Barca

https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122098

CAPÍTULO 9..........101

TERAPIA ASSISTIDA POR CÃES NA APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Simone Gomes Ghedini

https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122099

CAPÍTULO 10..........111

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA CLASSE REGULAR EM ESCOLA PARTICULAR DE SÃO GONÇALO: UMA EXPERIÊNCIA DE 15 ANOS DE ATUAÇÃO

Cristiane Batista Xavier de Moraes
Cristiane Mendes Cunha Melo
Vera Lucia Prudencia dos Santos Caminha
Viviane de Oliveira Freitas Lione

https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220910

CAPÍTULO 11..........125

ESTADO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (2012-2018)

Emne Mourad Boufleur
Roseli Áurea Soares Sanches

https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220911

CAPÍTULO 12..........137

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS EM POÇÕES-BA

Stela de Jesus
Lucas Aguiar Tomaz Ferreira

https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220912

CAPÍTULO 13..........147

A UNIVERSIDADE NA INCLUSÃO E A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC

Fernanda Cláudia Araújo da Silva

Antonio Alex Dayson Tomaz

https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220913

CAPÍTULO 14..156

ENSINO DE GEOMETRIA PARA UMA ALUNA CEGA

Elisabete Marcon Mello

https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220914

CAPÍTULO 15..164

AS SUPERAÇÕES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM IDADE ESCOLAR

Rodrigo Regert
Amanda Alexandre Cordeiro
Lanie Cristini Cordeiro
Joel Haroldo Baade
Deize Maria Baretta
Adelcio Machado dos Santos

https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220915

CAPÍTULO 16..169

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA INTEGRAÇÃO SENSORIAL FRENTE A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Tereza Sabina Souza Reis
Francisca Morais da Silveira
Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220916

CAPÍTULO 17..177

A IMPLEMENTAÇÃO DA HUMANIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Angélica Bort

https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220917

CAPÍTULO 18..183

TEORIA DE VIGOTSKI (1896 - 1934): PRINCIPAIS CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PARA UM PROJETO EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Sandra Regina Barbosa
Edicléa Mascarenhas Fernandes

https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220918

SOBRE AS ORGANIZADORAS...191

ÍNDICE REMISSIVO...192

CAPÍTULO 1

SALA DE AULA PARA TODOS(AS): UTOPIA OU REALIDADE?

Data de aceite: 02/09/2021

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Doutoranda em Educação PPGEDU - URI.
https://orcid.org/0000-0003-2734-069X

Luci Mary Duso Pacheco
Professora da URI - Campus de Frederico Westphalen
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEDU - URI.
https://orcid.org/0000-0002-8585-8246

Este artigo segue as normas da linguagem neutra de gênero. As autoras entendem que a linguagem não pode ser um instrumento de poder, e consideram que a linguagem neutra contempla todas as pessoas por meio da escrita, promovendo valorização das mulheres, a inclusão e respeito à diversidade

RESUMO: Os últimos anos foram marcados pela atenção às diferenças através de políticas educacionais que provocaram o debate sobre a "inclusão escolar e a educação especial". Devido a essa questão, muitas foram as reformas e ações estabelecidas nos espaços escolares, percebemos avanços. No entanto, há que se perguntar se: de fato, a sala de aula é um espaço para todos? Investiu-se em acessibilidade, material didático, cartilhas educativas e publicações. Investiu-se, também, na formação continuada de professores. Porém, todo esse esforço não rompeu significativamente com a barreira das diferenças em sala de aula. Diferenças de cor, de classe, de habitat, de credo, de raça e até mesmo, diferenças entre "normais" e "especiais". Todas essas diferenças, presentes no cotidiano escolar, representam um abismo entre a educação que se deseja e a realidade que se apresenta, uma vez que, elas não denotam um trabalho diversificado, mas sim, devido a todo um conjunto de fatores estruturais, acabam por revelar um sistema educacional padronizado. Assim, a sala de aula que deveria ser um espaço de interações diversas na busca pela formação de qualidade para todos revela sérias deficiências em sua estrutura, o que dificulta para a mesma, assumir-se enquanto espaço democrático de direito e de educação para todos(as).

PALAVRAS - CHAVE: Inclusão Escolar. Educação. Diversidade.

CLASSROOM FOR ALL: UTOPIA OR REALITY?

ABSTRACT: The last few years have been marked by attention to differences through educational policies that provoked the debate on "school inclusion". Due to this issue, there were many reforms and actions established in school spaces. However, we must ask ourselves: is the classroom, in fact, a space for everyone? We invested in accessibility, teaching material, educational booklets and publications. It was also invested, albeit in a precarious way, in the continuing education of teachers. However, all this effort did not break the barrier of differences in the classroom. Differences in color, class, habitat, creed, race and even differences between "normal" and "special". All these differences,

present in everyday school life, represent an abyss between the desired education and the reality that presents itself, since they do not denote a diversified work, but rather, due to a whole set of structural factors, they end up reveal a standardized educational system. Thus, the classroom, which should be a space for diverse interactions in the search for quality education for all, reveals serious deficiencies in its structure, which makes it difficult for it to assume itself as a democratic space for education for all.
KEYWORDS: School Inclusion. Education. Diversity.

1 I INTRODUÇÃO

Quando pensamos em uma sala de aula para todos(as), logo imaginamos um espaço democrático onde a aprendizagem é o resultado de um processo educacional inclusivo, que alia os conhecimentos diversos, às peculiaridades e necessidades de cada um(a), respeitando seus ritmos, seus tempos e necessidades. A partir dessa relação é possível pensar em uma educação que agregue saber, valorização e dignidade humana na formação de todos(as).

No entanto, há muito ainda a ser feito para que seja possível caracterizar uma sala de aula como espaço apto a oferecer oportunidades educacionais para todos(as) os(as) estudantes.

É bem verdade que muitas ações já foram realizadas. Muitas bandeiras já se ergueram e compuseram o quadro da luta pela inclusão educacional, garantindo avanços no que dizem as leis em relação ao atendimento das pessoas com deficiência no ambiente escolar regular. Na Constituição Federal de 1988 (art. 208) é assegurado o direito às pessoas com deficiência de serem atendidas “preferencialmente na rede regular de ensino”.

Outra luta reconhecida e de extensa propagação resultou na Declaração de Salamanca (1994). A mesma pode ser considerada um marco nesse debate, pois configura um novo viés para a discussão, enfatiza o processo de inclusão escolar como um dos principais elementos para a democratização das oportunidades educacionais. O referido documento propõe que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e ou culturais, devem ser acolhidas pelas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades (UNESCO, 1994)

Da mesma forma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 vem reiterar o direito a inclusão escolar reforçando o texto da Constituição, ao definir que a modalidade de educação especial, deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos(as) portadores(as) de necessidades educacionais especiais (Art. 58).

Mais recentemente, o Brasil se tornou signatário de um documento internacional, firmado na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ou simplesmente Convenção da Guatemala (2001). Quanto a esse documento, Fávero (2004) destaca que esse acordo

internacional faz parte do ordenamento jurídico brasileiro, pois foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República do Brasil.

A importância dessa Convenção para a inclusão escolar de deficientes é afirmada por (Fávero, 2004, p. 43), assim:

> Sua importância está em definir o que é discriminação deixando clara a impossibilidade de diferenciação, exclusão ou restrição com base na deficiência. Para essa Convenção, discriminação é toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício, por parte das pessoas portadoras de deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. I, nº 2, "a").

Na corrente das legislações, a Lei nº 12.764, de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e afirma que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, em especial ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante (Art. 3º, inciso IV).

A Lei nº 12.796 de abril de 2013, alterou a Lei de Diretrizes e bases da educação brasileira, e fomentou mudanças importantes de inclusão de pessoas com deficiência, para a igualdade de direitos e de atendimento nas escolas tradicionais, tornando obrigatório (At. 4º inciso III), o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Além de firmar que

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Lei nº 12.796 de abril de 2013, Art. 58-59).

No Art. 60 parágrafo único da referida Lei, o legislador incumbe ao poder público à responsabilidade para a ampliação do atendimento aos educandos mencionados acima, na própria rede pública regular de ensino, estabelecendo que os espaços educacionais devem favorecer a inclusão social e promover a interação entre todos(as) os(as) educandos(as) com vistas à ampliação da convivência e da cidadania na escola.

Destaque para a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que é um marco legal e temporal ao instituir o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Instituir a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) estabelecendo que

> É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da

> Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Art. 1º).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência reservou no Capítulo IV, do direito à educação, três artigos que regem as normas para que o Estado e a sociedade implementem medidas para o efetivo desenvolvimento de um espaço educacional inclusivo. Reafirmando a educação como direito da pessoa com deficiência e assegurando a promoção de um

> sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. **O legislador Incumbe ao poder público** assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, através de mudanças estruturais na forma e currículos dos programas, escolas e sistemas educacionais (currículos, condições de acesso em especial ao ensino superior, projetos pedagógicos, ações de permanência e êxito, planejamento e pesquisa, formação de professores, ambientes arquitetônicos acessíveis, tradutores e intérpretes da Libras, adoção de critérios de avaliação das provas diferenciadas para atender às especifidades do(a) educando, dentre outras (Art. 27-28-30) (Grifos das autora)

Entretanto, mesmo a educação inclusiva sendo amparada pelas legislações e também considerada política educacional, ainda existe um grande abismo entre as políticas públicas definidas em leis e diretrizes e as condições reais de implementação no cotidiano das escolas brasileiras, pois a escola é um espaço público contido em outro, igualmente público, que é a comunidade na qual se insere. Esses espaços públicos constituem o lócus da alteridade no qual o eu e os outros se relacionam, estabelecendo fronteiras que tanto ligam, quanto separam as pessoas (CARVALHO, 2000b).

De acordo com Mantoan (2004, p. 81)

> A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a justiça, a garantia da vida compartilhada.

Incluir a discussão desse tema no cenário educacional é tentar desvelar uma realidade que mostra a incapacidade da escola em dar conta de uma demanda para a qual não está “preparada”. É preciso de um lado remover as barreiras arquitetônicas e, de outro melhorar a qualidade da aprendizagem e das interações entre os(as) alunos(as). Nesse sentido, algumas questões são importantes de serem pensadas quando temos em mente

uma sala de aula para todos(as): a questão da formação dos professores(as); as limitações do ensino tradicional; a organização curricular e os recursos didático-pedagógicos e a proposta pedagógica da escola.

2 | SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES(AS)

Um dos aspectos que influenciam diretamente o sucesso da proposta de educação inclusiva nas escolas regulares é sem dúvida a formação dos(as) professores(as). Muitas vezes, os(as) professores(as) buscam "receitas mágicas" que, ao serem aplicadas, resultarão em milagrosa superação das dificuldades de cada aluno(as). É preciso ter presente que para a inclusão escolar, não há receitas, mas sim, um pensar sobre o processo de inclusão e, a partir dessa reflexão, a reconstrução de propostas curriculares que incluam questões sobre o ingresso e a permanência, com qualidade educacional, de alunos(as) com deficiências, respeitadas as diferentes realidades de cada sujeito.

Por isso a formação docente para a escola inclusiva, é algo muito complexo, pois atender a diversidade dos(as) alunos(as) implica em diversificar estratégias e para tanto os processos de formação devem partir das dificuldades que os professores têm em lidar com o heterogêneo, transformando-as na possibilidade em se trabalhar de maneira rica e produtiva.

A formação é importante não somente para dar suporte aos professores(as) frente à demanda da inclusão, mas também para que não se sintam impotentes com a nova situação. No entanto, o mais importante não é só oferecer o embasamento teórico ao professor(a), os princípios inclusivos, e sim trabalhar com eles(as) a importância de se desenvolver um projeto inclusivo nas escolas, e o reflexo que isso acarretará nos sujeitos que apresentam necessidades especiais (BEYER, 2005).

3 | AS LIMITAÇÕES DO ENSINO TRADICIONAL

A educação não dá conta das condições necessárias às mudanças que são propostas por uma educação inclusiva, pois não são concebidas para atender a diversidade e tem uma estrutura rígida e seletiva no que diz respeito à aceitação e a permanência de alunos(as) que não atendem às suas expectativas acadêmicas clássicas e de formação. (MANTOAN, 2004, p. 91).

O ensino tradicional, a competição entre os(as) alunos(as) e a homogeneização das respostas e de comportamentos esperados, a transmissão do conhecimento, o medo do erro impedem alunos(as) e professores(as) de contemplar as diferenças e de reconhecer o valor e a riqueza das mesmas para o desenvolvimento dos processos educativos.

São necessárias muitas adequações para que o ensino tradicional dê conta de ser uma educação inclusiva efetivamente. Visto que as diferenças entre os(as) estudantes devem ser ressaltadas e atendidas em suas especificidades. Não igualar todos(as) em

função de um ideal de aluno(a), isso aprofunda ainda mais a exclusão das diferenças, por não respeitar as singularidades presentes nos sujeitos, nas suas histórias, nas suas culturas, nos seus tempos e espaços.

É preciso ir além, romper com a barreira do ensino tradicional e alçar vôo em direção ao novo. Uma nova forma de ver a escola. Uma escola que não segrega, que não adapta, que não exclui. Ao contrário: uma escola que respeita as diferenças e permite que todos os(as) alunos(as) desenvolvam a sua autonomia, construindo seus conhecimentos e descobrindo estratégias de aprendizagem de acordo com as necessidades e capacidades de cada um(a) em especial.

4 | A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E OS RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Há um grande equivoco feito por professores(as) e leigos(as) quando se trata da organização curricular e dos recursos didático-pedagógicos de uma escola inclusiva. Não é necessário criar um currículo à parte para atender as diferenças, mas sim é preciso reconhecê-las e inseri-las no currículo, pensando nos tempos de atividade, de avaliação e de aprendizagem de cada aluno(a) na sua interação com o grupo.

Mantoan (2004, p. 88) afirma que

> A possibilidade de o aprendiz realizar as suas tarefas e atividades com a turma, sem ter de trabalhar à parte, segregado, mas fazendo uso do material pedagógico da sala de aula, livremente, de acordo com seus interesses e capacidades. Da espontaneidade e da interação com os colegas da turma, utilizando os mesmos recursos didáticos e realizando as mesmas atividades é que emerge o potencial de aprendizagem de cada criança, com ou sem deficiência.

Da mesma forma o professor(a) deve planejar as atividades e organizar o material didático de forma que possam servir a objetivos mais amplos e importantes do que treinar, e moldar o(a) aluno(a) ao caminho que o professor estipulou como o único capaz de chegar a verdade, ao certo, ao desejado. É necessário valorizar os saberes e capacidades individuais, e a partir desses planejar estratégias de ensino e aprendizagem diferenciados e adequadas às especificidades.

5 | A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Um projeto escolar inclusivo deve ser pensado e executado pelos(as) professores(as), diretores(as), pais(as), alunos(as) e todos(as) os que se interessam pela educação na comunidade em que a escola se insere. A sua elaboração deve ser decorrente de um estudo das características do meio físico, social e cultural da comunidade onde a escola se insere.

Afinal, não se trata apenas, de inserir fisicamente este ou aquele aluno(a) nesta ou naquela turma, mas sim, de acordo com o que afirma Carvalho (2000b, p. 182).

> Há que se considerar o risco de expor esse alunado a uma situação similar a vivida por ele nas classes especiais, isto é, de estar no espaço físico das escolas sem estar, nela, verdadeiramente integrado. E o que é mais importante: a necessidade de os alunos serem incluídos na aprendizagem! Para tanto, a prática pedagógica precisa ser revista e aprimorada.

Nesse sentido, pensar em uma proposta pedagógica que vise atender a diversidade em sala de aula exige um repensar sobre a prática educativa e a concepção de ensino e aprendizagem presentes nos programas escolares, bem como a compreensão do que seja a diversidade, pois os seres humanos são singulares, diferentes e, portanto, não podem ser classificados, afinal TODOS(AS) somos diferentes.

6 | ENTÃO... A SALA DE AULA PARA TODOS É UMA REALIDADE OU UMA UTOPIA?

Pensar a educação para todos(as) representa um esforço em romper com as barreiras que impedem a mudança necessária para a construção de uma nova escola. Uma escola integradora que tem no seu ideal filosófico a humanização do processo de ensino aprendizagem. Que não segrega, que não diferencia pelas dificuldades em função de um estereotipo de aluno(a). É preciso aprender a lidar com nossos medos, com os desafios que nos impõe a ruptura com os modelos que nos sustentavam anteriormente.

É importante ressaltar que a inclusão é a abertura da escola para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos(as), onde todo(as) são bem vindos(as), sejam eles(as) inteligentes, com dificuldades de aprendizagem, com problemas de comportamento, os(as) multi-repetentes, os(as) com altas habilidades, os(as) de vários níveis sócio-econômicos, os(as) que têm diferentes estruturas familiares, os(as) de diferentes credos religiosos, os(as) que possuem alguma alteração genética, os(as) de diferentes cores, raças, tamanhos, e assim por diante.

É possível concordar com Mantoan (2001, p. 238) quando afirma que:

> Uma outra escola é possível, pois nós estamos construindo pedra por pedra algumas delas. Cada pessoa que a constrói, cada grupo que investe nessa nova possibilidade está se re-organizando, não só por outros modos de pensar a educação, mas por outras formas de fazê-la acontecer nas salas de aula, onde a subjetividade de quem ensina e de quem aprende emergem a cada momento e transformam "as velhas certezas" em novas oportunidades.

Então, essa escola é possível de ser construída, é uma realidade proposta, possível e necessária ao cumprimento dos direitos humanos. No entanto, é preciso estar atento para as mudanças necessárias à construção dessa escola. É preciso que os professores(as) busquem a formação e capacitação continuada, pesquisem e reflitam sobre suas práticas

e metodologias, ao mesmo tempo em que o currículo escolar deve refletir o meio social e cultural no qual a mesma está inserida. Além de mudanças nas práticas pedagógicas, também é necessário que o clima sócio-afetivo na escola seja pautado pelo respeito mútuo, cooperação e solidariedade. Cientes de que o espaço escolar é um espaço de direito para todos(as) no desenvolvimento de suas potencialidades e socialidades. Só assim teremos uma sala de aula para todos!

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O.. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª série**. MEC, Brasília, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares**: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. SEF/SEESP: Brasília, 1998.

BRASIL, **Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. MEC/SEESP, Brasília, 2003.

BRASIL. LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. LEI Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2000a.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2000b.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4 edição. São Paulo: Editora Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

MANTOAN, Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

MANTOAN, Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. In.: MENEGHETTI, Rosa G. Krob; GAIO, Roberta (org). Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

CAPÍTULO 2

A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM SÍNDROME DA TALIDOMIDA

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 04/06/2021

Jesse Budin
Secretaria de Educação e do Esporte do Paraná – SEED
Porto União – SC
http://lattes.cnpq.br/0244587098960598

Renato Salla Braghin
Instituto Federal do Paraná - IFPR
Palmas – PR
http://lattes.cnpq.br/1099262200411319

Leonel Piovezana
Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó
Chapecó – SC
http://lattes.cnpq.br/8196195261847883

RESUMO: A escolarização de pessoas com síndrome da talidomida é uma pesquisa que possibilita refletir a realidade e os processos de inclusão desde a infância à fase adulta. Contudo, em sua diversidade, não é uma tarefa simples de ser efetivada. A síndrome da talidomida possui características peculiares, variando o nível e o grau de malformações e dependência de cada indivíduo. A talidomida foi um fármaco produzido na Alemanha Ocidental na década de 1950, para tratamento de alterações dermatológicas, porém usada principalmente para náuseas em mulheres grávidas, resultando com isso, o nascimento da síndrome da talidomida. A droga foi comercializada em 46 países, nascendo milhares de crianças com focomelia, que é o encurtamento dos membros junto ao tronco, além de alterações auditivas, musculares, visuais e cardíacas. Sendo assim, o estudo tem como objetivo apresentar um breve relato histórico do fármaco talidomida e do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, especialmente com síndrome da talidomida. A discussão apresentada foi um recorte da Dissertação (A trajetória escolar de pessoas com síndrome da talidomida) apresentada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Os resultados corroboraram positivamente para sociedade científica e também para as pessoas com síndrome da talidomida, buscando minimizar as dificuldades e maximizar as potencialidades.

PALAVRAS - CHAVE: Síndrome da Talidomida. Inclusão. Escolarização.

THE SCHOOLING OF PEOPLE WITH TALIDOMIDE SYNDROME

ABSTRACT: The education of people with thalidomide syndrome is a research that makes it possible to reflect the reality and processes of inclusion from childhood to adulthood. However, in its diversity, it is not a simple task to be carried out. The thalidomide syndrome has peculiar characteristics, varying the level and degree of malformations and dependence of each individual. Thalidomide was a drug produced in West Germany in the 1950s, for the treatment of dermatological changes, but used mainly for nausea in pregnant women, resulting in the

birth of the thalidomide syndrome. The drug was marketed in 46 countries, and thousands of children were born with focomelia, which is the shortening of the limbs close to the trunk, in addition to auditory, muscular, visual and cardiac alterations. Therefore, the study aims to present a brief historical account of the drug thalidomide and the process of school inclusion of people with disabilities, especially with thalidomide syndrome. The discussion presented was an excerpt from the Dissertation (The school trajectory of people with thalidomide syndrome) presented by the Postgraduate Program in Education - PPGE of the Community University of the Region of Chapecó - UNOCHAPECÓ. The results corroborated positively for the scientific society and also for people with thalidomide syndrome, since the difficulties experienced by each one in their school trajectory were discussed, seeking to minimize the difficulties and maximize the potential**.**
KEYWORDS: Thalidomide Syndrome. Inclusion. Schooling.

1 I INTRODUÇÃO

Grande parte das síndromes presentes no Brasil possui identidades próprias, reconhecidas e estudadas pela sociedade científica, com pesquisas que corroboram com as especificidades que elas apresentam. Ao buscar no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes em maio de 2019 sobre Down (síndrome de down) aparecem 1.146.151 estudos, sendo que relacionados a educação são 26.930; quando a busca é direcionada ao tema da talidomida o resultado é 209 e nenhum relacionado com a educação.

A talidomida é um fármaco produzido na Alemanha Ocidental da década de 1950, pela empresa Chemie Grunenthal, para tratamento de algumas disfunções orgânicas, como alterações dermatológicas, indicada principalmente para náuseas em mulheres grávidas, resultando com isso, o fenômeno conhecido como os bebês da talidomida ou indivíduos com síndrome da talidomida. A droga passou a ser comercializada em aproximadamente 46 países, sendo vendida em sua fase inicial sem prescrição médica, causando com isso, o nascimento de milhares de crianças com problemas físicos, auditivos, musculares, visuais e cardíacos. (ROCHA *et al.,* 2018).

Com a ocorrência da comercialização indiscriminada, milhares de crianças nasceram no mundo todo tendo como características a focomelia – encurtamento dos membros junto ao corpo – problemas musculares, auditivos, cardíacos e gastrointestinais. Em grande parte dos países o medicamento foi retirado de circulação em 1961, no entanto, no Brasil ocorreu somente em 1965, com quatro anos de atraso, resultando em centenas de crianças com múltiplas deficiências.

De acordo com Boto (2005) a educação é um direito básico para todas as pessoas: o ensino é o direito político de acesso à escola pública; a educação como direito melhora quando atende aos padrões da exigência para qualidade do ensino; direito a cotas para as minorias.

A exclusão social está ligada ao processo histórico da reprodução cultural da

sociedade, repassada de geração em geração, criando com isso um paradigma da não aceitação da diferença, eliminando a atuação das pessoas com deficiências na sociedade. Ao contrário disso, inclusão social significa direito à participação (SCHERER-WARREN, 2012).

A escolha da temática, justifica-se pelo fato de ser pouco pesquisado, principalmente na área da educação, onde no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, não se encontra estudo no campo educacional sobre o assunto proposto. Existe ainda uma carência de identidade, no sentido do reconhecimento das pessoas com síndrome da talidomida em que não há um dia no ano para conscientização sobre a periculosidade do medicamento. Também percebe-se a falta de conhecimento por parte dos educadores sobre as especificidades dos sujeitos com síndrome da talidomida, na forma de abordagem e execução de tarefas, pois a droga atinge somente aspectos físicos e não diminui a capacidade intelectual.

O estudo tem como objetivo apresentar um breve relato histórico do fármaco talidomida e do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, especialmente de indivíduos com síndrome da talidomida.

2 | TALIDOMIDA

O dentista alemão Wilhelm Kunz, oficial nazista, desenvolveu a talidomida na Alemanha Ocidental na década de 1950, impulsionada pela indústria farmacológica pós-segunda guerra mundial, que buscava medicamentos de cunho sedativo com maior poder de ação. A empresa farmacêutica Chemie Grunenthal foi a primeira a comercializar o fármaco, que logo expandiu-se mundialmente, tendo como slogan a droga mágica, prescrita principalmente para mulheres com enjoos gestacionais (LIMA; FRAGA; BARREIROS, 2001).

A droga mágica como foi inicialmente anunciada, tornou-se mais atrativa quando Herbert Keller, um farmacêutico da empresa farmacológica Chemie Grunenthal, demonstrou a eficácia como um eficiente sedativo, hipnótico e antibiótico, mas que também seria de relevante importância para a insônia.

A primeira versão da talidomida lançada no mercado em 1956 foi contraditória, pois com a marca registrada Grippex® era um antigripal e não um sedativo, hipnótico ou antibiótico como vinha sendo anunciado pela empresa Chemie Grunenthal. A justificativa por ser um antigripal embasava-se em uma possível epidemia de influenza asiática (LIMA; FRAGA; BARREIROS, 2001).

Após poucos e insuficientes testes sobre os efeitos que a talidomida resultaria em seres humanos, em 1957 a Chemie Grunenthal lançou o Contergan®, com investimento maciço em publicidade onde anunciavam um medicamento mágico, inócuo e seguro. Nesse período de lançamento foram enviadas mais de 200 mil cartas à médicos e 50 mil

para farmacêuticos do mundo todo. Só no primeiro ano de produção foram vendidas mais de 90 mil unidades mensais em pelo menos 20 países (MORO; INVERNIZZI, 2017).

Em 1958 a talidomida já era vendida em mais de 46 países incluindo o Brasil. Ela foi manipulada por vários laboratórios, carregando diversos nomes, tais como: Sedalis, Ectiluram, Slip, Ondosil, Verdil e Sedim. O nome Destival foi disseminada na Inglaterra. Em via de regra, era utilizado principalmente para enjoos gestacionais, ansiedade, dor de cabeça, tosse, insônia e asma (ROCHA *et al.*, 2018).

Oliveira, Bermudez e Souza (1999) relatam que no auge das vendas do medicamento na Alemanha já haviam sido vendidas mais de 14 toneladas do fármaco. Ao redor do mundo 14 empresas receberam autorização para fabricação e venda da talidomida, sendo que ela recebeu mais de 17 marcas diferentes. A comercialização se expandiu à 7 países africanos, 11 europeus, 17 asiáticos e 12 americanos.

Assim, Moro e Invernizzi (2017) apontam que em 1959 chega ao Brasil a propaganda comercial da talidomida, sendo publicada em três jornais de grande circulação no país. A campanha oferecia aos médicos, a literatura e amostra grátis do Sedalis, nome que foi lançado no Brasil pelo Instituto Pinheiros Produtos Farmacêuticos, que era representante da Chemie Grünenthal. O anúncio reforçava que era um fármaco sem efeitos colaterais.

Alguns países não foram adeptos a entrada da droga, entre eles os EUA, pois alegavam que os testes foram insuficientes para atestar os efeitos gerais, com isso, não há registros de Síndrome da Talidomida no país (OLIVEIRA; BERMUDEZ; SOUZA, 1999).

De acordo com Oliveira, Bermudez e Souza (1999), a partir do ano de 1959 a empresa Chemie Grünenthal na Alemanha, recebeu alguns relatos médicos do aumento do número de crianças que estavam nascendo com deformações congênitas significantes nos membros superiores e inferiores, apresentando desenvolvimento defeituoso dos ossos dos braços e das pernas, muitas vezes aproximados do tronco (focomelia).

Segundo Oliveira, Bermudez e Souza (1999) em novembro de 1961 durante a North Rhein-Westphalia Pediatric Meeting em Dusseldorf – Alemanha, Lenz apresentou 34 casos de recém-nascidos com significativas deformações nos membros superiores e inferiores, com isso, relacionou essas situações com a ingestão da talidomida durante a gestação.

> Essa hipótese foi reforçada por McBride (1961), estabelecendo a correlação entre o uso da talidomida em gestantes e o desenvolvimento das referidas anormalidades congênitas. Esse pesquisador observou que 20% das gestantes por ele acompanhadas e que fizeram uso do Distival® como antiemético durante a gravidez, geraram crianças com múltiplas e graves anormalidades, enquanto a incidência geral de anormalidades congênitas observadas anteriormente em seu país era de cerca de 1,5% (OLIVEIRA; BERMUDEZ; SOUZA, p.102, 1999).

Até constatar que o uso da talidomida por mulheres grávidas geraria crianças com malformações, a tragédia já havia acontecido. Milhares de crianças nasceram com deformações extremas nos membros superiores e inferiores, contudo, não somente os

braços e a pernas foram atingidos, mas também perda da “audição, alterações oculares, surdez, paralisia facial, malformações na laringe, traqueia, pulmão e coração” (MORO; INVERNIZZI, p. 607, 2017). Nessa primeira constatação, nasceram entre 10 a 15 mil crianças com deficiência no mundo devido ao fármaco, dentre elas, 40% morreram após o primeiro ano de vida (VIANNA; SANSEVERINO; FACCINI, 2014). No Japão, a taxa de mortalidade de crianças atingidas pela talidomida foi de 80% (FRÍAS, 2012).

Com aproximadamente três anos de circulação e venda, como os resultados da talidomida eram trágicos, a Chemie Grunenthal retirou do mercado o fármaco no ano de 1961 em todos os países em que havia entrado, exceto o Brasil (SANTOS; LEANDRO, 2013). Mais de quinze mil pessoas foram diretamente atingidas, pois nasceram com alguma deformação causada pela talidomida (BORGES; FROEHLICH, 2003).

O Brasil foi o único país que não retirou o fármaco de circulação em 1961, fazendo isso somente em 1965 com quatro anos de atraso. Segundo Diniz, Leal e Klier (2015), a desinformação, a falta de controle da distribuição, a automedicação, a grande influência financeira da indústria farmacêutica e principalmente a omissão governamental do então presidente da república João Goulart, foram as razões pelas quais a droga permaneceu no comércio farmacológico.

Entre os anos de 1965 e 1966 o médico israelense Dr. Jacobo Sheskin, depois de longo tempo de estudos sobre a talidomida, descobre os efeitos benéficos do fármaco, sendo útil para o tratamento de hanseníase, lúpus, leucemia, câncer e tuberculose, onde é utilizada hoje para tratamento de tais doenças. Após a descoberta, alguns países, (exceto o Brasil pois a venda continuava livremente) decidem recolocar no mercado a droga, contudo, a fiscalização e o cuidado para que mulheres em idade fértil não fizesse o uso, foi cuidadosamente observada (BORGES; FROEHLICH, 2003).

Segundo Moro e Invernizzi (2017) somente com a portaria N°. 354 de 1997 houve a regulamentação do fármaco no país, sendo que mulheres em idade fértil estavam impossibilitadas de fazer o uso da droga.

A tragédia da talidomida foi responsabilidade total da empresa farmacológica que a produziu, pois ela inseriu no mercado mundial um medicamento sem testes suficientes para saber os efeitos colaterais.

> Hoje, sabe-se que a Chemie Grunenthal foi relapsa na condução de testes com animais e simplesmente não monitorou testes em humanos. Por conseguinte, a equipe da Grunenthal não conduziu estudos sobre o impacto da droga em mulheres grávidas (SANTOS; LEANDRO, p. 994, 2015).

Para Castro, Paumgartten e Silver (2004) a tragédia da talidomida marcou o início de uma reflexão e de especial atenção acerca do uso de medicamentos na gestação, pois os resultados espantosos que o fármaco trouxe requereu maior atenção, ética e cuidado com a prescrição e venda de medicamentos para gestantes, principalmente no primeiro trimestre, que é onde a talidomida afeta o feto.

3 I INCLUSÃO ESCOLAR

Como parte dos seus direitos, todas as crianças possuem a garantia de escola e ensino de qualidade, independente de gênero, etnia, e principalmente condição física, intelectual, auditiva ou visual, sendo que há uma eminente necessidade de que as instituições de ensino sejam inclusivas a todos.

Nos últimos anos, no mundo todo, a temática de inclusão vem ganhando evidência e importância, tornando-se um movimento social, sobretudo político, pois vem buscando garantir os direitos às pessoas com deficiência (PCD), possibilitando assim, exercícios plenos do que lhe é justo, como por exemplo: acessibilidade, inserção no mercado de trabalho, acesso à cultura, mas principalmente a educação (FIGUEREDO *et al.*, 2011).

Gomes e Souza (2012) trazem alguns números significativos em relação às pessoas com deficiência no Brasil, sendo que há mais de 24,5 milhões de indivíduos com alguma necessidade especial, representando assim 14,5% de toda a população brasileira. Dentre eles divide-se em: 48% com deficiência visual; 23% motoras; 17% auditivas; 8% intelectual e 4% física.

A declaração dos direitos humanos, defende a igualdade e os direitos fundamentais das pessoas, igualdade que não está relacionada às características das pessoas e sim aos direitos que cada um a possui, sendo que a inclusão é a equidade para pessoas com algum tipo de deficiência (SANINI; SAFUENTES; BOSA, 2013).

A inclusão em educação pretendida é aquela que valoriza qualquer diferença, que olha o aluno como ele é, que traz a cultura desse mesmo educando para a sala de aula e, consequentemente, para o interior da escola; que estimula a criação de práticas em um agir comprometido com as maneiras de transpor o conteúdo e torná-lo crítico, reflexivo e criativo, que cria oportunidades de construir políticas de inclusão com novas formas de intervenção, garantindo a participação de todos, não de maneira que segrega pessoas com necessidades educacionais especiais por chamar atenção para a deficiência, na tentativa de incluí-la no ensino dito regular (MATTOS, 2012).

No Brasil existem documentos nos quais asseguram e amparam o processo de inclusão na escola, tais com: Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Plano Nacional de Educação (2001) e, mais recentemente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), assim como a Resolução Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008) (GOMES; SOUZA, 2012).

Gomes e Souza (2012. p. 590), comentam sobre as ações mundiais referentes à inclusão que:

> Como se sabe, as discussões sobre inclusão não são recentes, sobretudo no meio educacional, mas foi a partir de 1994 que a temática ganhou foro mundial pela ação da Unesco, em documento intitulado Declaração Mundial de Salamanca. Posteriormente, na América Latina, documentos como a

Declaração de Guatemala (1999) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência (2001) deram novo impulso a essas discussões.

Na Tailândia, em Jomtien, em 1990 houve a Conferência Mundial para a Educação, onde o Brasil estabeleceu metas para melhorar o ensino e o sistema educacional brasileiro. Dentre alguns objetivos estava a eminente necessidade de melhorar a inclusão de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, com acesso e qualidade para atender as especificidades de cada um (MENDES, ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Para haver o processo de inclusão dentro do ambiente escolar, há a necessidade de que os professores estejam preparados para promovê-la, no entanto, o que se percebe, infelizmente, em algumas situações, são pessoas despreparadas, que por muitas vezes estão tentando, mas sem qualidade devido a falta de formação adequada. Há também a dificuldade em escolas incluir indivíduos com deficiência pelo longo processo histórico de exclusão (TADA *et al.*, 2012).

Para Veiga Neto (2001) existe uma ampla discussão de como os anormais – aqueles que possuem alguma característica diferente dos outros, como deficientes físicos, visuais, auditivos, intelectuais e motores – serão incluídos com os normais nas instituições de ensino.

Esses termos diferentes indicam, que apesar de políticas públicas, tanto mundiais como nacionais, terem sido idealizadas em momentos cronológicos diferentes, foram pensadas dentro de uma lógica binária e dicotômica, ou seja, confrontando o que se supõe normal em oposição ao anormal, sendo que independe a forma que se chamam: “cego, surdo, cadeirante, deficiente mental, deficiente físico, superdotado, dentre outras” (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 142).

Sendo assim, a normalidade é um padrão que foi criado para delimitar quais são os limites para estabelecer o que é anormalidade, “marca a existência de algo tomado como o ideal é que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado” (THOMA, 2005, p. 254).

Para Lasta e Hillesheim (2014) a palavra anormal vem sendo amplamente discutida tanto na psiquiatria e psicologia, bem como na pedagogia, relacionando principalmente a Educação Especial, no sentido de tornar inteligíveis as anormalidades, onde a escola inclusiva quer normatizar os anormais, com isso, os indivíduos com necessidades educacionais especiais devem ser incluídos num sistema que foi idealizado para os normais levando o conceito de escola inclusiva.

Foucault (2001, p. 73) nos remete à:

> O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobre intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. De

> modo que vocês veem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie de jogo entre a incorribilidade e a corrigibilidade. Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal precisamente.

Seguindo as ideias já observadas, pode-se dizer que as pessoas com síndrome de talidomida se encaixam nas anormalidades, necessitando com isso, não ao que Foucault menciona de reeducação, mas sim de atenção, no sentido de potencializar as suas capacidades. Por isso, a necessidade da escola inclusiva, e não reeducativa, onde o indivíduo possa otimizar suas faculdades com suas especificidades.

De acordo com Lasta e Hillesheim (2014) a inclusão escolar, por vezes se torna um tema polêmico, pois existem diversas visões opinativas de como deve se desenrolar, há também observações conservadoras nas quais criam impossibilidades para o processo ocorrer, causando com isso um travamento, retardando a aceitação dos indivíduos que necessitam de um atendimento diferenciado.

Corroborando assim Veiga Neto (2001) diz que há uma necessidade de desnaturalização e uma desconstrução para poder compreender a contingência que há, pois elas vêm de relações que são instituídas social e discursivamente, pois são dificuldades duras que se assentam em práticas discursivas e não-discursivas que são coesas e estáveis, sendo inevitável bases materiais.

A escola inclusiva foi criada a fim de, respeitar as especificidades de cada indivíduo, assegurando assim o princípio da inclusão, garantindo com isso, a permanência de todos os sujeitos de idade escolar na escola, respeitando as diferenças, sem o objetivo de transformá-los em normais (LASTA; HILLESHEIM, 2014).

Mas além da indispensabilidade de acontecer a inclusão na educação básica, há a necessidade de ela ocorrer também nas Instituições de Ensino Superior (IES), para que o indivíduo possa se sentir parte integrante de uma sociedade, enaltecendo suas faculdades e otimizando-as. A democratização do ensino, no acesso de crianças, jovens e adultos em todos os níveis de educação, bem como a permanência, vem sendo discutido no Brasil, tanto em movimentos sociais, como na política (FIGUEREDO *et al.,* 2011).

De acordo com Calheiros e Fumes (2016) a inclusão de pessoas com deficiência em universidades gera uma série de mudanças dentro e fora dos muros das IES, pois historicamente, esse público possuía assistência somente na Educação Básica, ficando refém somente daquele conhecimento. Há necessidade de reflexão por parte das Instituições de Ensino Superior no que tange ao atendimento dessas pessoas, para que todos possam obter as mesmas possibilidades de acesso e permanência ao sistema educacional.

A educação superior tem passado por algumas transformações importantes como a implantação de cotas para alunos de escolas públicas, negros e pessoas com deficiência, sendo que a partir da entrada, há necessidade de estratégias para a permanência, pois somente acesso à faculdade ou universidade não é garantia de que esses indivíduos

adquiram conhecimento (FIGUEREDO *et al.,* 2011).

O ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, de certa forma já se tem superado, com as cotas que auxiliam ingressar, no entanto, a permanência desses indivíduos na universidade é algo mais complexo, pois a adaptação dos mesmos, muitas vezes não se concretiza, sendo que as causas são diversas, desde a acessibilidade até dificuldades de aceitação social dos colegas, sendo que as PCD não se sentem parte do grupo, membro do processo, transcorrendo com isso a evasão, subtraindo o sucesso acadêmico (COULON, 2017).

Para Figueredo *et al.* (2011) o número de pessoas com deficiência que concluíram o ensino superior ainda é reduzido, comparado com os que ingressam, com isso, a produção científica sobre esse tema, por sua vez, torna-se escassa, por falta de dados e experiências que auxiliem essas pesquisas. Há a necessidade de maior número de PCD ingressando e concluindo cursos de graduação e pós-graduação, colocando assim aos gestores e toda a comunidade acadêmica a importância necessária ao tema, para tratar de forma adequada a legislação vigente, mas principalmente as questões humanas e de direito.

4 I CONCLUSÃO

A discussão apresentada foi um recorte da Dissertação (A trajetória escolar de pessoas com síndrome da talidomida) apresentada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Os resultados corroboraram positivamente para sociedade científica e também para as pessoas com síndrome da talidomida, buscando minimizar as dificuldades e maximizar as potencialidades.

REFERÊNCIAS

BORGES, L.G; FROEHLICH, P.E. Talidomida novas perspectivas para utilização como antiinflamatório, imunossupressor e antiangiogênico. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v.49, n.1, p.96-102, 2003. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-42302003000100041.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação Social**, Campinas, v.26, n.92, p.777-798, 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300004.

CALHEIROS, D.S; FUMES, N.L.F. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v.21, n.2, p.523-539 jul, 2016. https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200011.

CASTRO, C.G.S.O; PAUMGARTTEN, F.J.R; SILVER, N.D. O uso de medicamentos na gravidez. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.9, n.4, p.987-996, 2004. https://doi.org/10.1590/S1413-81232004000400019.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.4, p.1239-1250, out-dez 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954.

DINIZ, T.M; LEAL, S.C; KLIER, A.H. Talidomida: aspectos químicos e tecnológicos. **Pós Em Revista Do Centro Universitário Newton Paiva**, Belo Horizonte, p.74-81, jun. 2015. Disponível em: < http://revistas.newtonpaiva.br/pos-em-revista/e10-farm-01-talidomida-aspectos-quimicos-e-tecnologicos/#:~:text=Figura%202%3A%20Estrutura%20qu%C3%ADmica%20dos,%2C%20dimetilformamida%2C%20piridina%20e%20clorof%C3%B3rmio>. Acesso em: 20 maio 2020.

FIGUEIREDO, AC; LISBOA, C.P; FREDERICO, C; COTRIM, G; PEREZ, J; ALVES, J.V; VASCONCELOS, L.S; ALMEIDA, L.M. **Acessibilidade e vida universitária: pontuações sobre a educação inclusiva.** In: SAMPAIO, SMR., org. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: Edufba, 2011, p. 187-207.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

FRÍAS, M.L.M. Talidomida: 50 años después. **Medicina Clínica**, v.139, n.1, p.25-32, 2012. Disponível em: < https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/ibc-100990>. Acesso em: 20 maio 2020.

GOMES, C; SOUZA, V. L.T. Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. **Psicologia: Ciência E Profissão**, Brasília, v.32, n.3, p.588-603, 2012. https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000300006.

LASTA, L.L; HILLESHEIM, B. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v.26, n.spe, p.140-149, 2014. https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500015.

LIMA, L.M; FRAGA, C.A.M; BAREIROS, E.J. O renascimento de um fármaco: talidomida. **Química nova**, São Paulo, v.24, n.5, p.683-688, set./out. 2001. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422001000500016.

MATTOS, S.M.N. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista,** Curitiba, n.44, p.217-233, abr./jun. 2012. https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000200014.

MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; TOYODA, C.Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista,** Curitiba, n.41, p.81-93, jul./set. 2011. https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006.

MORO, A; INVERNIZZI, N. A tragédia da talidomida: a luta pelos direitos das vítimas e por melhor regulação de medicamentos. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.24, n.3, p.603-622, jul./set. 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/s0104-59702017000300004.

OLIVEIRA, M.A.; BERMUDEZ, J.A.Z; SOUZA, A.C.M. Talidomida no Brasil: vigilância com responsabilidade compartilhada? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.99-112, jan./mar, 1999. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1999000100011.

ROCHA, A.P; GIBERTI, A.B; SOUZA, B.P; OLEIVEIRA, H; PAULA, M.A; LORENÇO, L.S. Talidomida: riscos e benefícios. **Revista Saberes**, Rolim de Moura, v.7, n.1, p.01-11, jan./jul, 2018. Disponível em: <https://facsaopaulo.edu.br/wp-content/uploads/sites/16/2018/05/ed7especial/6.pdf>. Acesso em: 7 set. 2019.

SANINI, C; SAFUENTES, M; BOSA, C.A. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.29, n.1, p.99-105, jan./mar 2013. https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100012

SANTOS, F.L; LEANDRO, J.A. História da talidomida no Brasil a partir da mídia impressa (1959-1962). **Saúde social**, São Paulo, v.24, n.3, p.991-1005, 2015.

SANTOS, F.L; LEANDRO, J.A. **Talidomida no Brasil: "a distinta classe médica".** Trabalho apresentado na Jornada de Sociologia da Saúde, 7, 2013. Curitiba. 2013. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/sociologiasaude/files/2013/12/TALIDOMIDA-NO-BRASIL-À-DISTINTA-CLASSE-MÉDICA.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SCHERER-WARREN, I. **Redes emancipatórias:** nas lutas contra a exclusão e por direitos humanos. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.

TADA, I.N.C; LIMA, V.A.A; MELO, T.G; CORREIO, D.Y.V.T. Conhecendo o Processo de Inclusão Escolar em Porto Velho – RO. **Pró-posições,** Brasília, v.28, n.1, p.65-69, jan./mar 2012. https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000100008.

THOMA, A.S. **Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes**. In: PELLANDA, N. M; SCHLÜNZEN, E; SCHLÜNZEN, K. (Orgs.). inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. (ISBN: 85-7490-301-9).

VEIGA NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** Campinas, v.12, n.2-3, p.35-36, jul./nov 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993>. Acesso em: 20 dez. 2020.

VIANNA, F.S.L.; SANSEVERINO, M.T; FACCINI, L.S. Thalidomide analogs in Brazil: concern about teratogenesis. **Revista Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência e Tecnologia**, v.2, n.2, p.2-8, 2014. . Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/230/121>. Acesso em: 20 dez. 2020.

CAPÍTULO 3

PERCEPÇÃO FAMILIAR SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE BOURDIEU

Data de aceite: 02/09/2021
Data de submissão: 03/06/2021

Marlene Rodrigues
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Porto Velho/RO
http://lattes.cnpq.br/8359994534766008

Juliana Gisele da Silva Nalle
Faculdade de Tecnologia de Mococa – FATEC, CEETESP
Mococa/SP
http://lattes.cnpq.br/3936619369335172

RESUMO: O presente artigo visa apresentar o resultado de entrevistas realizadas junto às famílias de pessoas com deficiência e sua respectiva análise considerando a teoria de Bourdieu sobre a relação entre a herança familiar nas classes sociais e suas implicações na vida escolar desses alunos. O objetivo do trabalho é compreender por meio da teoria de Bourdieu, as influências da herança patrimonial, (capital econômico, capital cultural e capital social) em diferentes frações de classes sociais na forma de conduzir a educação escolar de seus membros com deficiência. Para tal, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com três famílias, sendo uma da camada popular, uma da classe média e uma da camada mais privilegiada da sociedade, ou seja, de alto poder aquisitivo. O método de pesquisa utilizado foi o praxiológico. Pelo analisado, podemos considerar que a perspectiva sociológica de Bourdieu nos reporta à reflexão da construção sócio-histórica do indivíduo, sendo que o êxito da inclusão escolar de pessoas com deficiência encontra-se vinculado ao *habitus*, capital social, econômico e cultural de suas famílias.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Inclusiva; Deficiência; Família; Perspectiva Sociológica de Boudieu.

FAMILY PERCEPTIONS ON SCHOOL INCLUSION UNDER THE PERSPECTIVE OF BOURDIEU

ABSTRACT: This article presents the results of interviews with families of people with disabilities and their respective analysis considering the Bourdieu's theory of the relationship between the family heritage in social classes and their implications in the school life of students. The objective is to understand through Bourdieu's theory, the influences of patrimonial heritage (economic capital, cultural capital and social capital) in different fractions of social classes in how to conduct the education of its members with disabilities. To do this, semi-structured with three families were interviewed, one of the popular layer, a middle-class and one of the most privileged stratum of society, ie, with high purchasing power. The research method used was praxiological. The analysis, we can consider that Bourdieu's theory reports in the reflection of socio-historical construction of the individual, and the success of school inclusion of people with disabilities is linked to the habitus, social, economic and cultural capital of their families.

KEYWORDS: Inclusive Education; Disabilities; Family; Sociological Perspective Bourdieu.

1 I INTRODUÇÃO

Um dos paradigmas mais discutidos nestes quinze anos do século XXI é o que chamamos de inclusão. O conceito de inclusão, mais especificamente o de inclusão escolar, surgiu na década de 1980 e obteve projeção com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jointiem, na Tailândia (1990) e com a Conferência Mundial de Educação sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha (1994). Pela inclusão, a deficiência é socialmente construída conforme padrões pré-estabelecidos, sendo que, para que ocorra o acolhimento, uma modificação social e escolar faz-se necessária.

Podemos afirmar que a inclusão implica na aceitação do indivíduo, e a sociedade tem que se instrumentalizar para incluí-lo em suas diferenças. Isso implica em rompimento com preconceitos, estigmas e estereótipos, oportunizando a acessibilidade atitudinal, bem como, mais simples de se fazer, afirmando a acessibilidade arquitetônica e física.

Há todo um complexo legal para a garantia do acontecimento da inclusão, mas percebemos que o cumprimento da legislação não garante uma inclusão real em que o indivíduo com deficiência pertença à sociedade exercendo sua cidadania.

Para que a inclusão ocorra, torna-se fundamental a participação de agentes sociais de vários segmentos. Podemos destacar a importância da família, pois segundo Mantoan (2004) a inclusão real só vai ocorrer a partir do momento em que a família, especificamente os pais, por meio do nascimento de um filho com deficiência, resolva inserir plenamente a criança na vivência social.

Nesse sentido, a família torna-se uma das principais agentes da inclusão e da mudança social necessária para seu acontecimento. Entretanto, não podemos nos furtar em dizer que, enquanto instituição social, a família é construída conforme o meio em que está inserida, pois recebe influências históricas, sociais, culturais, psicológicas, econômicas, dentre outras. Isso pode fazer com que a transformação necessária para que ocorra a acessibilidade atitudinal não aconteça ou seja expressa de maneira tímida.

Pela perspectiva sociológica de Bourdieu, a herança da família (capital econômico, cultural e social), cria condições naturais para a manutenção da ordem social, o que, dependendo da fração de classe à qual o indivíduo com deficiência está inserido, faz com que haja pouca probabilidade da inclusão ser viável. As práticas culturais são herdadas e difíceis de serem rompidas

A escola, que também deveria ser o local de transformação, acaba por manter a inércia social, pois está atrelada à classe dominante, mantendo suas características meritocráticas. Dessa forma, podemos inferir que a inclusão escolar, dependendo da fração de classe a que a pessoa com deficiência pertence, torna-se uma violência simbólica. Conforme Bourdieu (1990), é um arbitrário cultural em que há a imposição do conhecimento ao indivíduo, não importando o meio em que ele está inserido, nem suas diferenças, para que tenha capital natural para o aprendizado homogêneo.

Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo investigar como famílias de diferentes classes sociais percebem a inclusão escolar de seus filhos com deficiência. Para tanto, iniciamos com a fundamentação sociológica de Bourdieu.

2 I REVISÃO TEÓRICA

Em contraponto à ideia de que a escola produz a mobilidade social por meio dos talentos e dos dons de cada indivíduo, e que assim todos possuem as mesmas condições de ascensão social, Bourdieu, que se destacou na década 1960 por rebater essa ideia, argumenta que a escola nada tem de libertadora, que ela é responsável por manter a ordem social, que existe uma inércia cultural e que nem todos conseguem ascender socialmente.

A teoria de Bourdieu rompe com o pensamento da sociedade na década de 1960 sobre a ascensão social vinculada à escola conservadora, e questiona a forma de organização escolar que não privilegia a todos, em especial aqueles que chegaram ao ensino após o processo de democratização da educação. Argumenta que a escola se organiza para atender apenas uma minoria e atende a todos como se essa fosse a única maneira, ou a maneira ideal, de fazê-lo.

Disposto a discutir as desigualdades e as formas de organização da sociedade para a manutenção da elite no poder, Bourdieu traz conceitos que não apenas questionam essas desigualdades e a organização escolar. Esses conceitos explicam, sobretudo, como a escola pode ser promotora das desigualdades e reprodutora do pensamento burguês quando deveria ser, na verdade, o contrário, com postura e ações mais específicas para a formação do indivíduo e para a ampliação do capital cultural, já que é a escola a instituição legitimadora deste e que ele está atrelado ao capital econômico.

De acordo com Nogueira (2009), capital é uma espécie de moeda que propicia a quem o possui uma série de recompensas. Cabe destacar que o capital cultural é legitimado pela escola, e o econômico não necessariamente. Para Bourdieu, o capital cultural é encontrado em três diferentes estados:

> [...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em sua relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2002, p. 74).

As probabilidades das camadas populares ascenderem socialmente são muito remotas. Para Bourdieu, as probabilidades de permanência nas classes sociais se repetem. Para explicar como isso acontece, o autor relata que o *habitus* é determinante. O *habitus* pode ser entendido como destino, como se vê às vezes. ‘Sendo produto da história, é um

sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas' (BOURDIEU, 1992, p. 108):

> Princípio de uma autonomia real em relação às determinações imediatas da "situação", o ***habitus*** não é por isto uma espécie de essência a-histórica, cuja existência seria o seu desenvolvimento, enfim destino definido uma vez por todas. Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas podem determinar transformações duráveis do ***habitus***, mas dentro de certos limites: entre outras razões porque o ***habitus*** define a percepção da situação que o determina. (BOURDIEU, 1983, p. 106)

Pensar a relação entre o indivíduo e a sociedade implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada (BOURDIEU, 1992, p. 101).

Para Bourdieu *habitus* é:

> [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983b, p. 65).

O *habitus* é todo um mecanismo engendrado, recebido da família: valores, formas de consumo, práticas culturais que se constituem como o grande patrimônio do indivíduo. Bourdieu diz que esse patrimônio é composto pelo capital cultural, social e econômico.

Outro conceito importante trazido por Bourdieu (1990) é o de campo. O campo é um microcosmo incluído no macrocosmo do espaço social, objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos e das disputas em si.

> [...] a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissoluvelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento. (BOURDIEU, 1990, p. 126-128)

Existe uma relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e campo é condição para seu pleno entendimento (BOURDIEU, 1992). Suficier (2013) afirma que a teoria praxiológica, ao fugir dos determinismos das práticas, pressupõe uma relação dialética entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado. Segundo esse ponto de vista, ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos; são, antes, produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura.

Suficier (2013) assegura que, para Bourdieu, a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre um *habitus* e um campo (conjuntura). Assim, as estratégias surgem como ações práticas inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica. São inconscientes, pois tendem a se ajustar como um sentido prático às necessidades impostas por uma configuração social específica.

Para Setton (2002), os *habitus* individuais, produtos da socialização, são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ou a cultura de massa.

Neste sentido, pensar ascensão social das camadas populares remete a pensar na profissionalização dos indivíduos. Para tanto, é preciso considerar o *habitus*, discutir o valor que tem educação familiar, todo seu contexto constitutivo, a educação escolar e a forma como está organizada. Cabe lembrar que cada classe social tem uma relação diferente com a escola.

> O peso relativo da educação familiar e da educação propriamente escolar (cuja eficácia e duração dependem estreitamente da origem social) varia segundo o grau de reconhecimento e ensino dispensado às diferentes práticas culturais pelo sistema escolar; além disso, a influência da origem social, no caso em que todas as outras variáveis sejam semelhantes, atinge seu auge em matéria de “cultura livre” ou de cultura de vanguarda. (BOURDIEU, 2007b, p. 9)

Assim, não tem sentido qualquer análise que se faça das desigualdades sociais sem considerar, não apenas a história de vida do indivíduo e tudo que se construiu, mas a trajetória de sua existência e de seus antepassados, pois:

> Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito” cuja única constância é a do nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (BOURDIEU, 2003, p. 81).

Sobre a trajetória, Bourdieu diz que a posição ocupada pelo indivíduo no campo é relativa e mutável.

> Através dessa posição relativa e mutável pelas experiências individuais e coletivas, há um constante movimento social, ou seja, essa trajetória é social, pois o agente transita por diferentes espaços sociais, próximos ou distantes de sua realidade cotidiana e de seu local de origem. Assim, compreende-se que a percepção sobre os diferentes espaços sociais pode ser mutável conforme a trajetória social de cada um. Ao nascer, o agente carrega consigo um conjunto de características sociais herdadas de seus familiares através do convívio nos primeiros anos de vida, ou seja, a trajetória social de um agente deve ser analisada partindo de informações básicas do trajeto de pais e avós. O ponto de partida da trajetória social não corresponde à origem social estática, ou seja, a posição social familiar no momento do nascimento (local,

> posse de capitais, etc.) e sim ao percurso de uma trajetória já em movimento. Assim, sua singularidade não pode ser confundida com independência ou mera individualidade. (SUFICIER, 2013, p. 16).

As relações sociais do indivíduo, ou seja, o capital social, definido por Bourdieu (2002, p. 67) como o "conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento", depende "da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado" (BOURDIEU, 2002, p. 67). Assim como o capital econômico, os bens culturais serão importantes para colocar o indivíduo no meio de outras práticas culturais que, para Bourdieu (2002, p. 77), "(...) podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural".

Ou seja, o capital econômico será necessário e determinante para assegurar a inserção do indivíduo e garantir sua participação nestes meios. Portanto, para ampliar o capital cultural, é preciso que haja formas de apreensão do social. Essa forma de apreensão social tem no *habitus* seu princípio gerador.

Sendo assim, podemos dizer que a origem dos indivíduos tem peso decisivo na forma de ascensão social ou manutenção dos indivíduos em suas classes. A origem social, conforme aponta Montagner (2007, p. 257), "é um holofote poderoso na elucidação dessas trajetórias [...]", pois, a partir dela, busca-se a compreensão das escolhas, das decisões e dos deslocamentos sociais através da objetivação do *habitus* (SUFICIER, 2013).

Com isso, estabelece-se a relação entre a origem social, o espaço social, a trajetória social e *habitus*, posto que tais aspectos estejam relacionados diretamente com a posse de capitais (econômico, cultural, social etc.). Nos diferentes espaços há diferentes trajetórias que são constituídas através de princípios de diferenciação, dos quais os mais eficientes são o capital econômico e o capital cultural (SUFICIER, 2013).

De acordo com a abordagem discorrida acima, buscamos a observação de como famílias com filhos que possuem alguma deficiência entendem e participam da inclusão escolar.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa de abordagem qualitativa foi baseada no método praxiológico proposto por Bourdieu (1983). O método praxiológico consegue romper com a dicotomia entre interiorização e exteriorização do agente enquanto forma de objetivação do *habitus*. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a entrevista semi-estruturada e a pesquisa bibliográfica.

Este estudo foi realizado no município de Porto Velho, estado de Rondônia. O

município possui, em seu sistema de ensino, várias escolas inclusivas e especiais que atendem pessoas com deficiências.

Neste contexto, buscamos junto a uma dessas escolas especiais, por meio de análise ficha de matrícula onde constam os dados de identificação e dados econômicos dos indivíduos com deficiência, famílias que pudessem constituir-se como participantes da pesquisa. Buscamos também famílias cujos filhos não fossem necessariamente alunos das escolas especiais, mas que principalmente atendessem ao critério estabelecido para a pesquisa, que era pertencer a diferentes classes sociais. Desta forma, poderíamos identificar a pertinência da teoria de Bourdieu aplicada neste contexto.

Foram selecionadas 03 famílias de pessoas com deficiência de frações de classes diferentes, sendo 01 de classe social abastada, 01 de classe média e 01 da camada popular. Para preservar a identidade de todos os participantes da pesquisa, os entrevistados e os outros envolvidos citados nas entrevistas foram apresentados com nomes fictícios.

As participantes da pesquisa apresentam o perfil que as caracteriza pelo gênero feminino, sendo que estas mulheres possuem participação ativa na renda familiar. Das três participantes, todas trabalham fora do lar, duas são separadas, e uma é casada.

Quanto à residência: uma reside num bairro da periferia de Porto Velho; uma num bairro considerado de elite, sendo condomínio fechado com piscina privativa etc., e uma em bairro considerado de classe média, em prédio residencial com piscinas coletivas. Em relação à renda familiar, uma participante recebe acima de vinte e um salários mínimos, outra de seis a dez salários, e a última de um a dois salários.

A origem social das entrevistadas foi determinada por meio das variáveis: profissão, renda familiar, escolaridade dos pais e avós, dos tios e tias das pessoas com deficiências.

4 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados apresentados constituem-se de análises da trajetória social e econômica das mães de pessoas com deficiência. Primeiramente, os dados referentes à origem social, como as profissões e o capital cultural institucionalizado de pais e avós e aspectos da realidade socioeconômica do indivíduo e sua família. O segundo ponto é a trajetória de escolarização dos indivíduos e seu capital cultural, ressaltando suas práticas culturais, tais como o consumo cultural e as saídas culturais, bem como os investimentos escolares inclusivos e culturais da família.

4.1 Sobre os dados da família da camada popular

Maria tem 35 anos de idade, é solteira/amasiada e atualmente possui escolarização até o 6º ano do Ensino Fundamental. É doméstica do lar, e possui renda mensal de 1 a 2 salários mínimos. Possui quatro filhos, sendo Caroline com 13 anos, e outros três com deficiência: Miguel, Claudia e Mara (gêmeas), que possuem respectivamente 8 e 11 anos.

Maria tomou conhecimento da deficiência de seus filhos por meio do encaminhamento da pediatra ao neurologista pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (sistema público). Maria não possuía nenhum conhecimento acerca da deficiência antes de seus filhos nascerem. Apenas via pessoas com deficiência na rua e nada mais. Não se importava ou se interessava por elas. Maria tinha 24 anos quando as gêmeas nasceram, e 27 anos quando Miguel nasceu. Após o nascimento dos filhos, aprendeu a ter paciência, a como conversar com eles, tentou fazer Libras, apesar de o filho não ser surdo. Ele não fala. Atualmente, o leva ao fonoaudiólogo, à terapia ocupacional e ao psicólogo (doação particular). Na época em que suas filhas nasceram, ela não trabalhava, e na época em que Miguel nasceu, ela morava com sua mãe/avó. Na família, há parentes com doença mental, como o pai, com esquizofrenia (sem medicamento; saía na rua sem roupa).

Os filhos de Maria vivem bem, segundo ela. Claudia e Mara são medicalizadas e Miguel não. Os remédios são comprados com o benefício que recebe pelo Miguel. Eles são bem socializados, vão à igreja e à escola.

Quanto ao nível de escolarização dos avós paternos: o avô tem formação da marinha, era soldado, e a avó (já falecida) sabia ler. Em relação à escolarização dos avós maternos: a mãe sabia ler e possuía até o 4º ano do Ensino Fundamental. Da escolarização dos tios paternos não soube dizer e em relação aos tios maternos, afirmou que um irmão possui ensino médio. Seus filhos estudam em escola pública, sendo que Caroline sabe ler e escrever (aprendeu na escola), Miguel não sabe ler nem escrever e Claudia e Mara sabem bem pouco ler e escrever.

Caroline já reprovou, mas Claudia e Mara e Miguel não, por causa do laudo. Maria diz que participa da vida escolar dos filhos fazendo tarefas. Miguel estuda em uma escola especial onde não há seriação, somente troca de professores e de sala. Sobre sua relação com os professores, Maria diz: “Conheço. Tô conhecendo. É boa.” Quanto à relação de Miguel com os colegas, Maria diz que ele possui dificuldade de linguagem e que conversa pouco. Ela diz que os colegas não se interessam pelo filho com deficiência.

Maria diz se esforçar para que seus filhos estudem e se identifica como a pessoa que mais se interessa pela escolarização deles. Somente Miguel frequentou creche .Com relação à localização da escola, Miguel estuda muito longe de sua casa e as gêmeas estudam perto.

Sobre a perspectiva de estudos e de trabalho para seus filhos, Maria diz: “Queria saber. Só Deus sabe. Os três têm muitos problemas para aprender. O neuro diz que não vão poder trabalhar!”.

Com relação à cobrança aos estudos, diz que se preocupa mais com Cláudia e Mara do que com Caroline e Miguel. Apenas Caroline, quando não sabia ler e escrever, teve professor particular de Português e Matemática. Maria se preocupa com a postura da escola com relação ao desempenho escolar de seus filhos: “Muita preocupação. Vou envelhecer e eles sem estudo não terão trabalho”. Maria diz ir à escola para conversar com

a professora quando os filhos não querem ir à escola: “as colegas riem delas e elas não querem ir”. Diz que seus filhos não têm ajuda de parentes para realizar seus estudos. Os componentes curriculares que seus filhos mais gostam são: Miguel – pintura e desenhos; Cláudia e Mara – pintura; Caroline – artes e redação.

Cláudia tem deficiência cognitiva e transtorno de linguagem (dislexia e dislalia) e Mara a mesma deficiência, porém, mais acentuada. As gêmeas nasceram em um hospital particular, com ajuda de um amigo que conseguiu desconto. Descobriu a deficiência deles logo que nasceram. Miguel tem encefalopatia crônica não evolutiva, de ordem genética não específica. Levou mais tempo para que se diagnosticasse a deficiência.

A família não costuma viajar. Com relação a exercícios físicos, ninguém pratica nenhum esporte, somente na escola durante as aulas de educação física.

Sobre as refeições fora de casa: “Nunca. Tenho condições não”, diz Maria. Quanto aos passeios, não vão ao cinema, teatro ou museus. Às vezes à praça. Nos finais de semana, Maria diz que “De vez em quando vamos ao sítio; tem rio; praia de rio; Não se estuda em fim de semana.”

Quanto à escolarização e perspectivas escolares dos filhos com deficiência, podemos dizer que para a classe popular existe clara manifestação do *habitus*, pois não tem perspectiva e afirma: “Queria saber. Só Deus sabe. Os três têm muitos problemas para aprender. O neuro diz que não vão poder trabalhar!” Ela não espera nada da escola, apenas diz ter: “Muita preocupação. Vou envelhecer e eles sem estudo não terão trabalho”. Não contam com a ajuda da família que também não tem formação escolar. Seu círculo de amigos, os passeios e as práticas culturais se limitam a casas de vizinhos no bairro e pessoas da igreja. Suas filhas com deficiência sofrem *bullying* na escola inclusiva, e o outro filho com deficiência não têm relações de amizade na escola especial onde estuda. Vivem com o benefício de um dos filhos mais o dinheiro oriundo das faxinas que faz aos finais de semana, já que não pode sair para trabalhar, pois não tem com quem deixar os filhos. Nenhum dos filhos com deficiência sabe ler e escrever e apesar da escola ser considerada inclusiva, ainda não há trabalho pedagógico destinado especificamente para elas, a exemplo do AEE, que ainda não frequentam, mas ao qual tem direito assegurado na LDB 9394/1996.

A pouca escolarização da mãe é um impeditivo para aprender mais sobre as deficiências das filhas e do filho, bem como para reivindicar seus direitos.

Podemos confirmar o que Bourdieu (1996) relata sobre as dificuldades das camadas populares em ascender socialmente em decorrência do *habitus* e também da forma como a escola reproduz as desigualdades.

4.2 Sobre os dados da família de classe média

Ao contrário de Maria, **Josefa** investe muito na escolarização de seu filho. Disse que trabalha muito e parte desse dinheiro é para a educação global dele. Tem perspectivas e

sonha com o filho cursando a faculdade, respeitando o tempo dele. Disse não ter pressa. Como filha de professora de magistério, ela acredita muito que o filho irá se escolarizar e não mede esforços para isso. Ela paga professor particular, paga mensalidade de R$ 2.000,00 (dois mil reais) em um centro de atendimento, além dos outros serviços que considera fundamental para o desenvolvimento do filho com diagnóstico não confirmado de síndrome de Asperger e surdez. Ela não se preocupa em guardar dinheiro para o filho, quer investir nele, no seu aprendizado. Conta com a ajuda dos pais na escolarização do filho. Ela afirma que eles dão todo o suporte que precisa. “Minha mãe, e eu, fazemos pesquisa sobre o espectro de autismo e sobre os melhores especialistas na área para atendê-lo. Meu filho e eu viajamos muito para realizar o tratamento e aproveitamos também para passear, ir a museus, parques, cinemas shopping, teatros etc.” O filho ainda não sabe ler, apenas copia, mas já tem uma psicopedagoga trabalhando com ele. A boa escolarização da mãe e da avó ajudou na compreensão dos problemas do filho.

Josefa tem 32 anos e é solteira, separada há seis anos. O pai da criança é autônomo e ela é bancária. Possui Ensino Superior em Comunicação Social e renda mensal de 6 a 10 salários mínimos. Tinha 23 anos quando JP nasceu. Na época, as condições econômicas eram “ótimas excelentes. Melhor que agora”. JP atualmente possui 9 anos e sua deficiência é auditiva. JP nasceu prematuro e desde o início de sua vida recebeu acompanhamento. Após a descoberta da deficiência, JP teve acompanhamento de fonoaudiólogo, ecoterapia, e a família procurou todos os tipos de profissionais: terapeuta ocupacional, especialista ortomolecular, psicólogo, fonoaudiólogo, dentista de 3 em 3 meses. Além da surdez, JP pode ter espectro de autismo (não confirmado).

Josefa não possui parentes com deficiência. Antes do nascimento de JP, a mãe não tinha nenhum conhecimento sobre deficiência, e após o nascimento dele, aprendeu sobre implante coclear. Ela diz que aprendeu que não pode ter pressa, que deve ter paciência sobre o tempo de cada indivíduo; fez descobertas sobre alimentação diferenciada para autistas, descobriu a função das terapias para as crianças que têm espectro de autismo, e conheceu pessoalmente especialistas brasileiros renomados da área.

Quanto à escolarização da família, seus avós paternos possuem ensino fundamental (não teve contato/falecidos); a avó materna fez magistério. Todos os tios paternos têm ensino superior.

JP não estuda em escola pública e não reprovou nenhuma vez. Josefa participa da vida escolar do filho e se esforça para que ele estude e “seja independente”. O mesmo estuda em casa, com professores particulares, e frequenta um centro de atendimento especializado. Josefa diz que na família os avós maternos são os mais interessados na escolarização de JP. Desde 1 ano e meio de idade JP frequentava creche. A escola onde estudava era localizada longe da residência da família.

JP não sabe ler e escrever, somente copia. No que concerne à relação dos pais com os professores, a experiência na escola bilíngue foi ruim, mas foi ótima na escola especial.

JP não interagia com os colegas na escola bilíngue, e na escola especial também não. JP recebe ajuda da mãe para realizar seus estudos e o componente curricular que mais gosta é a educação física: natação.

Josefa tem perspectiva de que JP "faça faculdade; leve uma vida independente." Ela diz: "Não tenho pressa! Quero que alcance isso no tempo dele." Com relação à reação diante da postura da escola com o desempenho escolar de seu filho, diz que na escola bilíngue "questionava e cobrava posição de professores; na escola especial confiava nos professores." Com relação a visitas à escola para conversar com os professores, ela diz: "Todos os dias eu insisto, quero saber de tudo."

Ela diz que a família costuma viajar: " Ele adora avião e metrô." Conhecem São Paulo e interior, Rio de Janeiro, Belém, Cuiabá, Bolívia (viajou com uma amiga, sem familiares). Vai ao cinema, visitar museus em viagens, zoológicos, shopping, parques e casas de amigos. Costumam comer fora, mas diz: "Agora controlamos por causa da dieta". Ele adora cozinhar. Faz bolos.

Com relação aos finais de semana em família, diz: "Sábado em casa, à tarde, dorme e vai para piscina. À noite, festas e eventos. Domingo, almoço na avó, sorveteria (Dullim) à tarde."

Podemos confirmar o que Burdieu (1996) diz sobre o esforço da classe média para escolarizar seus filhos, neste caso pessoas com deficiência. E de novo o *habitus* aparece como determinante para as escolhas dessa mãe e o capital econômico, social e cultural com poder de influenciar positivamente na adoção de estratégias para atingir seus objetivos. Ao reconhecer as limitações das escolas especiais e inclusivas por onde o garoto estudou, a mãe buscou outra instituição e outros serviços complementares que, embora custem caro, valem o investimento, segundo ela.

4.3 Sobre os dados da família da camada mais abastada

Roberta tem 49 anos, é casada e tem curso superior; atua como professora em faculdades particulares da região. O marido tem dois cursos superiores, sendo ligado à construção civil. Não informaram a renda, mas pertencem a uma família tradicional da região, criam gado e têm investimentos na área de construção civil. Roberta tinha 35 anos quando Junior nasceu. As condições econômicas sempre foram boas, ótimas. Junior tem síndrome de asperger e atualmente tem 20 anos e frequenta curso superior, na área de engenharia. Desde os 2 anos de idade recebeu atendimento especializado nas áreas de fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia; realiza controle alimentar, atividades escolares, natação e equitação.

Roberta não tem parentes com deficiência. Antes do nascimento de Junior, os pais já tinham conhecimento sobre a deficiência. Quando perguntamos o que ela havia aprendido após o nascimento dele, ela respondeu: "Olha a redundância: aprendi que ele aprendia contrariando alguns especialistas que insistiam em dizer que não ou que era muito difícil

para ele, inclusive estudar em escolas comuns; aprendi que a escola inclusiva tem muitos problemas mas ainda é o melhor lugar para escolarizá-los com apoio de toda estrutura extra- escolar e familiar."

Quanto à escolarização da família, seus avós paternos não possuíam ensino superior, eram proprietários de grandes fazendas e o estudo não tinha valor para eles, apenas para os filhos deles. Não teve contato com eles, pois já faleceram. Os avós maternos têm formação superior. Todos os tios paternos e maternos têm nível superior.

Junior sempre estudou em escola particular, não reprovou nenhuma vez e não estudou em escolas especiais. Roberta participou ativamente da vida escolar do filho até o ensino médio e se esforça para que ele estude, seja feliz, um homem realizado. "Hoje, no ensino superior, o pai, por ser da área, dá um acompanhamento mais de perto." Sempre teve professora de reforço escolar. O interesse pela escolarização dele sempre foi de todos os membros da família, inclusive dos que vivem mais distante (São Paulo e Rio de Janeiro). Desde os 2 anos de idade frequentava a educação infantil. A escola onde estudava era localizada próxima à residência da família.

A relação com a escola "sempre foi de ajuda, mas também tivemos momentos difíceis por causa da metodologia e da forma como alguns professores enxergam as pessoas com Asperger. Mas sempre fomos parceiros". Até o período da educação infantil, ela afirma que o filho tinha dificuldades de se relacionar com algumas crianças, mas, ao ingressar no ensino fundamental, melhorou muito, sobretudo depois que se alfabetizou. Recebeu ajuda da mãe e de uma professora particular na sua trajetória escolar. O componente curricular que mais gosta é a matemática.

Roberta tem certeza de que ele se formará mesmo sabendo que não será junto com sua turma inicial. Com relação à reação diante da postura da escola com o desempenho escolar de seu filho, diz que nunca foi fácil, "mas também descobriu que não era fácil para a maioria."

A família costuma viajar. Eles conhecem alguns países da Europa e já visitaram a Disney. "Ele se encantou com a organização e a limpeza dos lugares. Vai ao cinema, visita museus em viagens, zoológicos, shopping, parques e casas de amigos. Costumam comer fora com frequência. Ele está apaixonado."

Com relação aos finais de semana em família, ela diz: "Descansamos, passeamos, conversamos e assistimos programas da TV por assinatura e fazemos revisão dos estudos da semana."

No contexto apresentado, percebemos que o *habitus* se repete: na escolha do campo, ou seja, a profissão do pai é a profissão do filho e a deficiência é um obstáculo que pode ser enfrentado com o capital econômico, social e cultural que a família tem. As relações sociais e as práticas culturais são importantes para assegurar ao filho com deficiência o desenvolvimento que se aproxima da normalidade. Portanto, cada sujeito vivencia e age em sua realidade social conforme seu *habitus*.

5 I CONCLUSÃO

A escolarização de pessoas com deficiência continua sendo um grande desafio para a sociedade brasileira. A Legislação brasileira (LDBEN 9394/1996) assegura que o atendimento escolar pode ser feito tanto nas escolas comuns, chamadas escolas inclusivas, ou em escolas especiais e especializadas. No entanto, esse atendimento ainda enfrenta muitos problemas na sua execução e alguns fatores contribuem para o fracasso da escolarização dessas pessoas, dentre eles, a herança social familiar.

Assim, percebemos pelo depoimento da classe economicamente mais abastada a ideia de que a inclusão tem como propósito preparar a pessoa com deficiência para o convívio social, possibilitando viagens internacionais, frequência a restaurantes, permanência na escola e a participação em outros eventos ligados a essa fração de classe. As famílias mais abastadas entendem a inclusão como o preparo do indivíduo para a vivência social do que se espera de pessoas de sua classe.

Do lado oposto, a família tida como classe popular, por não possuir a expectativa de migração social para camadas economicamente superiores, tem a necessidade de garantir a sobrevivência. Então, a família vê na inclusão escolar como o meio de acesso a políticas de distribuição de renda e benefícios sociais, pois boa parte dos programas públicos exigem frequência escolar. Também sendo a escola um local para deixar os filhos enquanto trabalha.

No meio desses dois opostos, temos a família de classe média que tem uma expectativa de migração social ou de pelo menos da manutenção do status quo, mas como os pais dependem da sua força de trabalho que é altamente especializada ou intelectualizada, eles sabem que para os filhos terem uma condição semelhante, vão ter que dar a eles uma formação intelectualizada ou especializada também. E dependendo da deficiência que o filho tenha, ele será encaminhado para a escola ou para o mercado de trabalho.

Podemos também relacionar a inclusão com a questão cultural da estima. A família da camada popular já é estigmatizada pela pobreza, então o fato de ter um filho com deficiência não modifica a relação dela com a sociedade, pois ela vai continuar a ter o que tem. E a pessoa com deficiência pode ser um aval para conseguir maior auxílio, seja público ou não. Já as famílias de classes média e alta possuem uma problemática de estima, em que a inclusão seja talvez um meio para disfarçar a não aceitação da deficiência e criar a normatização do indivíduo perante seus pares sociais. Portanto, a questão da estima não está ligada ao indivíduo e sim à classe a que pertente, confirmando dessa maneira que é possível compreender a percepção das famílias de pessoas com deficiência por meio da visão sociológica de Pierre Bourdieu.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. Educação em revista. Belo Horizonte, n.10, p.3-15, dez. 1989.

______. A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2007.

______. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2009.

______. As regras da arte. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

______. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1990.

______. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2003.

______. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

______. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. Maria da Graça Jacintho Setton 70 Maio/Jun/Jul/Ago 2002 Nº 20, 1983.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L.; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão. In: DURAND, J. C. G. (org.). Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

______. Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Brasília: UNESCO, 1990.

______. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Ciências e Letras. Porto Alegre. n.36, p.47-62, 2004.

MONTAGNER, M. A. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. Sociologias, Porto Alegre, n. 17, Jun. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222007000100010>. Acesso em: 24 nov. 2011.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.) Pierre Bourdieu: Escritos de educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ORTIZ, R. (org.). Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1992.

SETTON, M. da G. J. Família escola e mídia: um campo com novas configurações. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 28, no 1, jan-jun. 2002, p. 107-116, 2002.

SUFICIER, D. M. Retratos Sociológicos de Estudantes de Pedagogia: O Caso Da FCLAr. Dissertação (Mestrado Em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Educação e Letras, Campus de Araraquara, 2013.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O USO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE OLINDA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE O LEGAL E O REAL

Data de aceite: 02/09/2021

Elisabeth Donisete de Gois Sena
Pedagoga Universidade Federal de Pernambuco. Pós Graduada em Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva pela Faculdade FAMART. Professora Extensionista: Integrando Escola, Comunidade e Universidade –UFPE – Paulista/PE
http://lattes.cnpq.br/7731575385711084

Márcia Regina Barbosa
Pós Doutora pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. DAEPE Centro de Educação. PPGEdu Formação de Professores e Prática Pedagógica Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE
http://lattes.cnpq.br/7373658007843360

RESUMO: O presente artigo teve por objetivo analisar como se dava o apoio aos estudantes com deficiência, que estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA, por meio das Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. Nesse intento, escolhemos como espaço de pesquisa duas (2) escolas do município de Olinda, nas quais trabalhamos com dois instrumentos de coleta de dados: Um questionário, estruturado em questões abertas e fechadas, e a prática da observação não participante. Para essa discussão tomamos como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no que se refere à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 6 julho de 2015), além de outros dispositivos legais e normativos que institucionalizam a EJA e a inclusão no contexto da educação brasileira. Igualmente, para fundamentação teórica, recorremos às contribuições de autores como Arroyo (2006) e Freire (1987). Os resultados advindos desse trabalho possibilitam identificar que o processo de veiculação da legislação aponta para a inclusão social no contexto escolar, bem como sinalizam avanços significativos para a articulação entre as políticas de inclusão e a EJA, que historicamente encontra-se alijada aos avanços característicos de outros níveis e modalidade de ensino no contexto da educação brasileira.

PALAVRAS - CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais. Inclusão Social

THE EDUCATION OF YOUNG AND ADULT AND THE USE OF THE ROOMS OF MULTIFUNCTIONAL RESOURCES IN MUNICIPAL SCHOOLS OF OLINDA: AN APPROXIMATION BETWEEN THE LEGAL AND THE REAL.

ABSTRACT: This article aimed to analyze how support was provided to students with disabilities, who are enrolled in Youth and Adult Education - EJA, through the Multifunctional Resource Room - SRM. In this attempt, we chose as a research space two (2) schools in the municipality of Olinda, in which we worked with two data collection instruments: a questionnaire, structured in open and closed questions, and the practice of non-participant observation. For this

discussion, we take as legal basis the Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9394/96, with regard to the modality of Youth and Adult Education, the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (Law No. 13,146 of July 6, 2015), in addition to other legal and normative provisions that institutionalize the EJA and inclusion in the context of Brazilian education. Similarly, for theoretical reasons, we use the contributions of authors such as Arroyo (2006) and Freire (1987). The results resulting from this work make it possible to identify that the process of dissemination of legislation points to social inclusion in the school context, as well as signal significant advances in the articulation between inclusion policies and the EJA, which is historically allied to the characteristic advances of other levels and modality of teaching in the context of Brazilian education.
KEYWORDS: Youth and adult education, special education, multifunctional resource room, social inclusion.

1 I INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como motivação inicial as experiências vividas durante as PPP's (Pesquisa e Prática Pedagógica) que compõem a grade curricular da graduação de Pedagogia, na Universidade Federal de Pernambuco. No decorrer dessas vivências e práticas, nós observamos que em determinadas salas da EJA havia estudantes com alguma deficiência que não dispunham de atendimento educacional especializado, e isso acabava por dificultar o desenvolvimento do trabalho da professora responsável. Esse aspecto nos estimulou a recorrer aos marcos legais na intenção de verificar como a legislação propunha o atendimento para essas pessoas com deficiência, quando matriculadas na EJA.

A questão central deste artigo buscou analisar o desenvolvimento das políticas públicas que se voltam para a Educação Especial, que estão sendo veiculados aos estudantes da EJA, e têm como apoio às Salas de Recursos Multifuncionais – SRM bem como, procurou identificar como vem sendo construída as formas de articulação entre esses campos, em escolas do município de Olinda. Considerada como modalidade de ensino, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a EJA constitui-se, em nosso entendimento, como um amplo campo de conhecimento que demanda aprofundamento de estudos, em virtude das suas especificidades e demandas.

Revendo essa questão legalmente, identificamos que é com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96 que as demandas de educação dos jovens e adultos são demarcadas como propósito efetivo dos movimentos sociais. Há que se destacar que com a LDB temos a instauração da EJA como modalidade de ensino, a ser oferecida sob a responsabilidade do poder público. Sobre essa modalidade de ensino, Arroyo destaca que:

> O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários

> agentes participam. De semeaduras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história. (ARROYO, 2006. p. 19)

Percebemos, então, a diversidade e amplitude dessa área escolhida como campo de pesquisa. E não se limitando a ela, recorremos a observar as práticas de inclusão contemplativas aos alunos da EJA, que são portadores de deficiências.

Com o intuito de criar uma cultura de inclusão e derrubar barreiras que ainda existiam, a partir da execução dos direitos previstos na lei, com a aplicação de punição por discriminação, é instituída a lei brasileira de inclusão. A Lei em questão (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa Com Deficiência), de nº 13.146 de 6 julho de 2015 é o documento normativo que regulamenta o direito de acesso a uma educação inclusiva a todos os estudantes, independente da modalidade em que esteja matriculado, visando atender os propósitos expressos em seus artigos e buscando garantir o enunciado em cada parágrafo dessa lei.

Por sua vez, na LDB/ 9.394/96, o direito aos alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEE é estabelecido através do acesso ao ensino especializado gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino. Com esta determinação, as matrículas dos alunos com deficiência são asseguradas por esta lei, que também prevê que para incluir adequadamente esses alunos é preciso pensar em práticas pedagógicas específicas e em um currículo adequado (BRASIL, 1996).

Sobre essa questão, destacamos o capítulo V, que trata da Educação Especial como modalidade de ensino, estabelecendo que a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser realizada “preferencialmente na rede regular de ensino”, (Art.58) sem estabelecer, no entanto, os critérios ou limites que estabelecem a natureza deste preferencialmente para a matrícula desses educandos.

Nos documentos de orientação aos gestores e docentes, produzidos pelo Ministério da Educação – MEC, com diretrizes específicas para a Educação Especial, como no parecer da CNE/CEB nº 13/2009, observa-se a conceituação desta modalidade de ensino como de caráter complementar e transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, aí incluída, evidentemente, a Educação de Jovens e Adultos.

Considerada como modalidade de ensino na LDB nº 9394/96, mesmo amparada pela lei, a EJA é por si só discriminada e quando envolve a inclusão de pessoas com qualquer tipo de deficiência se torna mais complexo seu desenvolvimento. Por outro lado, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que transcorre todas as etapas, níveis e modalidades da educação que proporciona o atendimento a pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD e Altas Habilidades/Superdotação e tem sua política educacional voltada para o direito de aprendizagem de todos os sujeitos.

Constata-se no Currículo da EJA a previsão de atendimento diferenciado aos sujeitos jovens e adultos com deficiência, uma vez que estes constituem uma parcela significativa da população não alfabetizada, e nesse sentido o Currículo deve ter a preocupação com

a apropriação de novos saberes e trocas de experiências, possibilitando aprendizagens contínuas também para esses sujeitos e deste modo, entendemos que as aprendizagens nessa modalidade de ensino dependem das estratégias metodológicas, as quais devem atentar-se ao campo/espaço de atuação/presença da modalidade, sob pena de tratar de forma igual sujeitos em condições diferentes de aprendizagens. Por isso é necessário observar que essa modalidade requer ainda atenção às adequações curriculares necessárias com vistas a atender às suas especificidades, realidades, estudantes, espaços e desafios.

Entendendo a importância dessa temática, fomos verificar artigos relacionados e percebemos que eles traziam aspectos relacionados à educação especial na EJA, mas não faziam uso da SRM, e quando a citavam, ela não estava relacionada aos estudantes da modalidade acima mencionada. Dessa forma, acreditamos na relevância do nosso trabalho como forma de contribuir para o debate acerca das políticas e práticas de assistência aos alunos com deficiência, da EJA, através das SRM.

Nesse sentido, diante do que fora aqui apresentado, tomamos como problematização o seguinte questionamento: O real e o legal, no âmbito da EJA, estão sendo vivenciados em atenção às pessoas com deficiência pelas escolas da rede municipal de Olinda?

E para essa abordagem estruturamos esse trabalho, primeiramente, com um histórico da EJA no Brasil e as ações educativas relacionadas a ela, durante a Colônia, o Império e a Primeira República, onde ocorriam ações educativas esparsas, e pouco significativas, voltadas aos jovens e adultos. A seguir trazemos as leis que regem a inclusão da pessoa com deficiência, destacando a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), da qual citaremos alguns artigos e suas especificações. E por fim, perpassamos pelo conceito do que é a Sala de Recursos Multifuncionais e as suas configurações: equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Uma abordagem concisa envolvendo o histórico da EJA no Brasil

No Brasil, antes do séc. XX as ações educativas com relação à EJA eram esparsas ou pouco significativas, pois neste período a concepção de cidadania se restringia à elite econômica. As primeiras iniciativas sistemáticas, relativas à educação de jovens e adultos no Brasil, ganharam contornos claros no início do séc. XX. De fato, nos períodos que antecederam esse marco, ou seja, durante a Colônia, o Império e a Primeira República, ocorreram poucas ações educativas, e pouco significativas, voltadas aos jovens e adultos.

No campo dos direitos legais, durante o Império, as disposições em relação à necessidade de proporcionar educação aos adultos analfabetos eram vagas. Não se

definiam claramente as responsabilidades. Vale lembrar também que, nesse período, só era considerada como portadora de direitos uma pequena parcela da sociedade, da qual os escravos, os indígenas e maioria da população feminina ficavam excluídas, e a concepção de cidadania, era muito restrita, considerada apenas como direito das elites econômicas.

Fávero apresenta aspectos a respeito da relação dos movimentos sociais com a EJA e da preocupação que o educador Paulo Freire tinha com a realidade dos oprimidos. Quando explica que as práticas da EJA nesta época "tinham uma dimensão política, mas de acomodação, de adequação a um projeto social que se estabelecia na linha da manutenção das estruturas, modernizadas pela industrialização e pela urbanização dela decorrente" Fávero (2004, p. 22-23). A EJA com foco apenas na 1ª alfabetização de adultos, como extensão do antigo ensino primário; extensão da escola às populações pobres e rurais; forma de educação numa pedagogia dialógica, numa perspectiva política de crítica e transformação da realidade do sujeito e do próprio pensamento, com conhecimento crítico da realidade e participação de todos para agir sobre os problemas da vida social.

Sendo assim, o educador deve assumir o ato de educar como um direito de cada cidadão, para que haja a garantia de justiça e respeito mútuo entre todos. A diversidade se articula com a igualdade, o que compõe um dos grandes desafios elencado pelos educadores.

Na história da EJA no Brasil a formação continuada de professoras não é considerada algo importante, por ser abordada como modalidade menor, não aparece como um aspecto importante, apenas tratada como complemento do ensino regular para a qual tudo serve, bastando apenas fazer algumas adequações, não havendo necessidade de qualificar, preparar e formar continuamente profissionais para se dedicarem a ela. Fávero (2004, p. 27), ressalta que: "um capítulo dramático refere-se ao pessoal docente. Campanha após campanha, repõe-se o 'voluntarismo': pessoal mal preparado e mal pago, insuficientemente assessorado."

Nesse contexto devemos respeitar a bagagem de cada aluno, principalmente quando se trata de sujeitos da EJA. Para Freire (1987) as escolas devem valorizar o conhecimento dos alunos, e mais do que isto, respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária e discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos.

Quando o estudante se sente respeitado, seu aprendizado se torna mais prazeroso, é importante que ocorra essa prática, para contribuir com a tarefa humanizadora que a educação tem. Freire (1987, p.40), comenta que:

> A educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Para que aconteça a inclusão do aluno com necessidade educacional especial na EJA, deve-se ter a mesma preocupação. Afinal, este aluno também possui uma experiência de vida e concepções construídas nesta experiência.

Na Pedagogia do Oprimido, Freire (1987, p.28) diz que:

> […] de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade". Falam de si como os que não sabem e do "doutor" como o que sabe e a quem devem escutar.

Freire (1987) destaca que para que a função humanizadora da escola se concretize, é necessário que o diálogo seja uma parte constante dos processos de ensino e aprendizagem, e este diálogo deve ocorrer de forma democrática, em que todos possam participar.

Para o referido autor "a educação autêntica, não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B", mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987 p.48). Desta forma, a educação autêntica só ocorre quando todos os envolvidos no processo dialogam, trocando experiências, expondo aquilo que possuem como conhecimento construído ao longo da vida, relacionando com o conteúdo escolar e na EJA todos os alunos, independentemente das NEE que apresentem, podem participar deste processo de educação autêntica.

Assim, a partir deste estudo foi possível verificar a possibilidade de articular teorias e práticas com as experiências adquiridas ao longo desse processo, com ajuda de Bodía que fala sobre experiências, Bardin traz a luz da análise de conteúdo e Fávero vem com a bagagem da educação popular, utilizando os estudos desses autores, acreditamos ser possível desenvolver um trabalho que apresente contribuições para a discussão da questão em pauta.

2.2 Um passeio pelos trilhos da Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência

Com o intuito de concretizar e normatizar uma série de medidas voltadas à inclusão da pessoa com deficiência foi sancionada a Lei n 13.146 de 6 de julho de 2015. Com o objetivo de garantir a inclusão da pessoa com deficiência, de modo a assegurar a igualdade e a não discriminação, bem como promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Nessa direção a artigo 27 estabelece que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

> Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

O artigo 28 por sua vez:

> Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
>
> III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
>
> V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
>
> VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
>
> XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
>
> XVII - oferta de profissionais de apoio escolar.

Apesar dessas importantes conquistas para as pessoas com deficiência, nem sempre as instituições, principalmente as escolas respeitam ou adequam as escolas a esses estudantes que precisam de um atendimento especializado. A maioria das escolas ainda não conta com SRM, sabemos que as leis existem para serem cumpridas, no entanto nem sempre é isso o que realmente ocorre. Porém é importante destacar que apesar das dificuldades encontradas na execução ou normatização delas, já ocorreram alguns avanços e com certeza é o caminho para que tenhamos escolas mais comprometidas em proporcionar acessibilidade aos estudantes com deficiência.

Tendo em vista que a lei serve para assegurar o pleno acesso da pessoa com deficiência, também garante a utilização de outras tecnologias assistivas, conforme o capítulo que segue:

E no Capítulo III, Da Tecnologia Assistiva que instituem no Art. 74 o seguinte: É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

É notório que o acesso dos educandos com necessidades especificas, na forma de matrículas aceitas no ensino regular, tem sido formalmente assegurado, mas a organização de sistemas que assegurem a estes alunos condições de permanecerem e serem bem sucedidos em sua trajetória escolar, ainda é meta a ser alcançada.

Constatamos que existe na Praça do Carmo a Divisão de Inclusão de Olinda, que é um setor que faz parte da Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação do município. E tem a responsabilidade de viabilizar a inclusão de estudantes com deficiências nas escolas desta rede, como também sensibilizar as demais pessoas e preparar o ambiente escolar para aceitar e desenvolver um trabalho pedagógico com este público. A equipe de Divisão de Inclusão também trabalha fazendo atendimento nas próprias escolas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), criada a partir da política nacional pela inclusão do Ministério da Educação (MEC), equipada com recursos pedagógicos, para atender as necessidades educacionais das pessoas com deficiências. O estudante frequenta a sala no contra turno ao qual está matriculado e recebe apoio complementar de professor especialista em educação especial. Todo o estudante matriculado na escola regular tem o direito de frequentar a referida sala. Apesar da existência desse atendimento na SRM ser regulamentada, nem todas as escolas fazem uso desse recurso e dos profissionais, o que acarreta muitas desistências dos estudantes, principalmente por falta de apoio e entendimento de muitos profissionais da educação.

Nesse contexto, se torna primordial o desafio coletivo de reconfiguração da EJA, não mais como suplência, compensação ou assistência, mas como parte da Educação Básica, destinada a atender jovens e adultos em suas “trajetórias humanas”; jovens que trazem, para o contexto da escola, os “tensos processos de sua formação mental, ética, indenitária, cultural, social e política” que compõem seu processo de formação e aprendizagem (ARROYO, 2006, p. 25).

Arroyo (2006, p. 28), nos apresenta elementos para refletir acerca da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial como áreas que vão emergir na medida em que ampliemos esse olhar sobre a educação como direito social de todos os seres humanos:

> Se pretendemos reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos, teremos que começar por reconfigurar a estreiteza com que vem sendo equacionado o direito à educação em nossa tradição política e pedagógica. O embate tem de se dar no campo do alargamento dessa estreita concepção dos direitos sociais, humanos. A história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos. [...] Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de jovens e adultos.

O indicar a relevância e o papel dos movimentos sociais na conquista da EJA como direito social fundamental, tem também a clara indicação, realizada inclusive por este mesmo autor, de que os movimentos sociais vêm originando avanços que pressionam pelo reconhecimento dos direitos de vários outros grupos sociais.

O caminho da Inclusão na EJA nas últimas décadas não tem sido fácil, a inclusão de pessoas com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino vem sendo discutida

e assumida como um direito fundamental em vários documentos nacionais e internacionais; entre os mais recentes estão: A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), a Convenção da Guatemala (1999), ratificada pelo Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001), a Convenção dos Direitos das Pessoas Com deficiência (2007), ratificada e incorporada à constituição como Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), entre outros dispositivos legais.

2.3 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM): breves apanhados

Constituída por uma sala específica e adequada ao trabalho direcionado aos estudantes com alguma necessidade específica de atendimento especial, que segue normas específicas.

No que se refere às salas de recursos multifuncionais, estas se configuram por serem espaços dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Estas salas têm como objetivo prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que caracterizam o Atendimento Educacional Especializado são organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo escolar.

Quando tratamos de SRM, tomamos por base os programas nacionais de materiais didáticos, que estão expressos no Decreto n°7084/2010, estabelecendo no artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas. A fim de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, dentre as quais, aquelas que efetivam um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituiu-se, por meio do Decreto n°7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

Foi nesse intuito que surgiu esse trabalho, cuja intenção num aspecto mais amplo,

foi também, saber como se dá o processo de interação entre o professor de EJA e o profissional da SRM, amparados na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e seus artigos que tratam da educação da pessoa com deficiência.

3 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando seus objetivos, o referido estudo classifica-se como sendo uma pesquisa descritiva por buscar compreender, analisar e descrever vivências e práticas educativas, em escolas municipais de Olinda-PE, amparadas nos dispositivos legais da Educação Especial ligados a estudantes da EJA, tendo como foco a sala de recursos multifuncionais. A este respeito, Gil (2010) ilustra que, primordialmente, as pesquisas descritivas devem buscar descrever as características de determinado fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis.

No decorrer da coleta dos dados, vivenciamos experiências significativas com o campo de investigação, isto nos permitiu captar a essência dos fatos que acontecem in lócus sem a influência do pesquisador sobre eles (ANDRADE, 2009).

Para este trabalho, utilizamos como amostra um (1) professor, uma (1) coordenadora pedagógica, uma (1) técnica da divisão de inclusão, uma (1) gestora e uma (1) técnica da sala de recursos multifuncionais. E no tocante aos instrumentos de coleta de dados, foi primordial a utilização do questionário e da observação para identificar a associação estabelecida entre os dispositivos legais da Educação Especial e as práticas da Educação de Jovens e Adultos, tendo como foco a assistência aos alunos com deficiência através das SRM.

Nessa direção, escolhemos como instrumento para coleta dos dados a prática da observação e a utilização de um questionário, estruturado com questionamentos abertos e fechados. Sobre a utilização do questionário, Gil (1999, p.128), afirma que ele pode ser definido “como sendo a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Referente às observações, elas foram realizadas nas salas de aula, na sala de recursos multifuncionais e nas secretarias de EJA e Educação Especial de Olinda. Para os registros das observações, foram feitas anotações em forma de narrativas de tudo que aconteceu, ao tempo em que os dados coletados foram protocolados, para poder analisar o cotidiano das práticas dos profissionais acima citados.

Os resultados obtidos foram examinados à luz das referências bibliográficas que permitiram colher sugestões, apreciações ou qualquer outro fato que os sujeitos da pesquisa quiseram expressar. Todos esses pontos são importantes, principalmente respeitando as fases da análise de conteúdo de acordo com (BARDIN, 2009).

4 I ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados advindos da pesquisa possibilitaram, inicialmente, delinearmos o perfil dos sujeitos participantes do processo e assim compreender como se dava a atuação dos profissionais, e de que forma conheciam a concepção e metodologia que permeia o seu campo de atuação conforme legislação e estudos pertinentes à questão em pauta.

Esse estudo possibilitou identificar qual o olhar dos entrevistados sobre como as políticas do MEC e os dispositivos legais da EJA se associam à Educação Especial e às SRM bem como. Possibilitou ainda, analisar as práticas dessa associação, nas escolas do município de Olinda. E nesse movimento, os entrevistados foram instigados a refletir sobre questionamentos como: “o que eu estou fazendo para melhorar a minha metodologia de ensino, enquanto professor da EJA e do aluno com deficiência?”, “Que olhar estou tendo para as necessidades do meu aluno com deficiência, na EJA? ”.

Nesse movimento, tendo clareza das respostas para as quais essas questões apontam e para os demais aspectos levantados até aqui, compreendemos a necessidade do aprimoramento que deve ser atribuído à assistência ao aluno com deficiência, da EJA, no contexto escolar. E para isso, deve-se assegurar a compreensão das responsabilidades e papéis desempenhados pelo professor da SRM, pelo professor da EJA, articuladas às garantias estabelecidas pelos dispositivos legais que já mencionamos nesse trabalho.

Apresentamos o perfil dos entrevistados no quadro a seguir:

	Entrevistado 1 (E1)	Entrevistado 2 (E2)	Entrevistado 3 (E3)	Entrevistado 4 (E4)	Entrevistado 5 (E5)
Formação e Especialização	Letras (Português)/ Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	Pedagogia, Especialização em Ciências da Educação e Educação Especial	Pedagogia e especialização em Psicologia da Educação	Especialista em Educação Especial.	Pedagogia e especialização em Gestão Escolar e Políticas Publicas para a promoção da igualdade racial- UFPE e FUNDAJ
Tempo de atuação	15 anos de atuação	20 anos	15 anos	17 anos	15 anos
Função	Professor	Professora da Sala de recursos Multifuncionais Técnica	Coordenadora	Técnica Divisão Inclusão	Professora e Gestora
Vínculos Empregatícios	Rede de Ensino de Recife e de Olinda.	Rede de Ensino de Olinda.	Rede de Ensino de Olinda.	Rede de Ensino de Olinda.	Rede de Ensino de Olinda.

Tabela 1: Perfil dos entrevistados.

Fonte: Transcrição das entrevistas

Diante dos dados, percebemos que dentre os educadores de nossa amostra três (3) declararam possuir graduação em pedagogia e todos alegaram ter concluído pelo menos uma especialização na área de educação. Além disso, todos os sujeitos que participaram das entrevistas possuem entre 15 e 20 anos de atuação e trabalham nas redes municipais de ensino do município de Olinda e de Recife.

Ao serem questionados sobre o acesso dos entrevistados às políticas públicas de atendimento à EJA, nas instituições em que trabalham, percebemos uma fragilidade na apropriação dessas políticas. É o que apresentamos nas falas a seguir:

> "Elas são difundidas, apenas, através de encontros pedagógicos e/ou de formação continuada ministrada pela equipe do departamento da EJA de Olinda. Na escola não percebo essa propagação". (E1)

> "Passamos 16 anos com um governo popular atuando no município. Durante esse tempo, houve uma escuta por parte da Secretaria dos movimentos sociais, como o fórum de EJA. Infelizmente no município não temos uma política publica pra EJA. Atualmente temos um governo de extrema direita e já se desenha uma política de números, metas e tabelas. Isso me preocupa pois não há uma política para a EJA. Não há dialogo com a intersetorialidade, não há uma política de formação continuada, saliento que esta não é uma situação só do município de Olinda. Grande parte dos municípios da região metropolitana também não há uma política especifica para EJA". (E5)

Neste sentido, podemos perceber que as políticas que se voltam para a EJA, continuam dispersas e sem conseguir alcançar as proporções devidas, conforme esperam e idealizam os documentos legais e normativos. É importante destacar o que afirma a fala do E5, quando ressalta que essas não são características do município de Olinda, mas sim uma fragilidade observada em um contexto mais amplo. Lembramos, então do que nos apresenta Arroyo (2006), quando coloca que a educação de Jovens e Adultos ainda não é um campo consolidado, no que diz ao campo de pesquisas, políticas públicas e diretrizes educacionais.

No momento seguinte, os entrevistados foram questionados sobre como se dava a recepção e prática das propostas de inclusão nessas escolas, em respeito às orientações dos dispositivos legais, e nos surpreendeu perceber como os profissionais se mantiveram alheios às normatizações e preocupações com a prática dessa assistência por um tempo considerável, sendo recente a assunção de uma postura mais efetiva por parte da Secretaria de Educação. É o que podemos ver a seguir:

> "As propostas são dialogadas durante as formações continuadas, ficando, várias vezes, a cargo do professor a chegada das mesmas às escolas nas quais atuam. Ou através de documentos enviados pela equipe do departamento da EJA. Vale destacar que isso acontecia dessa forma até o ano passado. Neste ano está ocorrendo um movimento mais amplo e de mais proximidade para com a escola, isto é, técnicos da EJA com proposta e realização de visitas às escolas com periodicidade de 15 dias. Quem sabe com a frequente presença dos técnicos nas escolas, as propostas ganhem movimento no espaço escolar". (E1)

> “A escola vem atendendo ao que os dispositivos legais propõem através dos acompanhamentos da equipe técnica desenvolvidos nas escolas, avaliando o quantitativo e necessidades dos estudantes com deficiência, etc”. (E4)

> “Como citei acima não há política para EJA no município. As propostas de melhorias chegam agora via números. Temos uma política de ranking onde o numero é o foco. Podemos observar a falta dessas propostas quando observamos Poe exemplo os PPP”s. Dificilmente os projetos políticos pedagógicos das escolas, trazem propostas para combater a evasão, o analfabetismo. É CLARO QUE ISSO NÃO é unânime, mas é muito tímida a quantidade de PPP que tragam ações para a EJA”. (E5)

Além desse distanciamento, a insatisfação com a fragilidade da situação atual e a conscientização de que este cenário e essa articulação deveriam se dá de forma diferente, são marcas presentes nas falas dos entrevistados. Enquanto isso, no tocante ao acolhimento das propostas de inclusão pela EJA, o entrevistado 4 (E4) declara o seguinte:

> “Na modalidade EJA, a Secretaria de Educação de Olinda disponibiliza o Atendimento Educacional Especial (AEE) desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), atualmente funcionam 15 salas na Rede. Também disponibiliza um apoio em sala de aula, desempenhado por estudantes do curso de Pedagogia, Psicologia e Normal Médio”. (E4)

Aqui, ficou claro também que, apesar das dificuldades observadas, existe algo que vai além disso como o comprometimento da secretaria de educação do município de Olinda com a articulação entre as políticas de inclusão e as políticas de atendimento da EJA.

Esses recortes, e a busca pela resposta para a nossa problematização nos fizeram olhar de uma forma especial, durante as observações, para as propostas e práticas de articulação entre as atividades das SRM’s e as atividades curriculares da EJA. E nesse movimento um episódio nos chamou atenção, foi quando após algumas etapas de observação, a profissional da Sala de Recursos Multifuncionais conseguiu identificar que dentre os cinco estudantes que inicialmente apresentavam determinadas dificuldades, três precisavam apenas de um oftalmologista. Ou seja, o que fora hipoteticamente diagnosticado como deficiência, fora definitivamente comprovado de que apenas com o uso de óculos, eles conseguiriam superar as dificuldades iniciais e então, atendendo ao diagnóstico, começaram a participar e se integrar mais nas aulas. Enquanto isso, os outros dois alunos foram encaminhados para serem laudados com suas necessidades específicas, de forma que se tornasse possível montar um plano de atividades que atendessem às suas necessidades e deficiências, levando-os a participarem de forma significativa e proveitosa durante as aulas.

Continuando nesse processo de articulação entre a EJA e a inclusão, chegamos ao questionamento de como essa temática de inclusão tem sido levada para as salas de aula e os entrevistados foram unânimes quando relataram que essa prática de socialização varia de escola para escola, é o que podemos ver a seguir:

> “Na escola onde atuo não há um movimento dos dispositivos propriamente

> ditos. Procuro realizar um trabalho voltado para a formação do cidadão, sendo este que participa do mundo do trabalho e são chefes de família". (E1)

> "Tem sido realizadas formações, conscientização, sensibilização, ampliação de debates com os segmentos da comunidade escolar, tendo em a garantia do direito de acesso e permanência desses estudantes". (E4)

> "Por não termos uma política própria para EJA, as coisas nas escolas vão acontecendo de acordo com o olhar de cada escola. E isso e muito perigoso, pois cada UM FAZ COMO da para fazer. [...] Aqui, as crianças com necessidades especiais, quando possuem laudos médicos, a secretaria encaminha estagiários de pedagogia e de psicologia para acompanharem estes estudantes em suas atividades pedagógicas. Uma vez na escola, estes estagiários acompanham os estudantes já citados em parceria com as salas multifuncionais. Infelizmente este acompanhamento dificilmente chega a EJA". (E5)

Percebemos aqui que de fato há uma preocupação com a garantia dos direitos de inclusão na EJA, no entanto isso é algo que chega com uma certa dificuldade, como relatado pelo E5. Em contrapartida, conseguimos observar que na instituição de ensino do entrevistado 1 e do entrevistado 3, a política de inclusão é algo efetivo, e que se consegue ser observado na prática, apesar das dificuldades impostas pelo contexto geral das políticas públicas:

> "Na escola onde atuo, a Educação Especial é vivenciada de forma adequada com atendimento especializado em sala de recursos multifuncionais. Apesar disso, a presença de um auxiliar pedagógico chega aqui tardiamente e isso é algo recorrente". (E1)

> "Estamos vivendo um período de mudanças e adequações, porem os esforços são grandes na garantia de todos os direitos para efetivação da educação especial". (E3)

Dessa forma, compreendemos que, ainda que seja uma situação recente e delicada, essa articulação entre as políticas de inclusão na EJA se dá de forma muito particular e controversa, variando desde o grau de comprometimento dos profissionais envolvidos até à "boa vontade" em envolver-se com a causa na intenção de extrapolar os limites das dificuldades. Lembramos, então, do que afirma Arroyo (2006), sobre os limites do sistema escolar, exigindo de nós educadores uma nova forma de pensar e agir, com o objetivo de transformar a EJA, como, de fato, " um campo de responsabilidade pública".

Quando chegamos à questão de como se dava a organização dos trabalhos desses professores, no atendimento aos estudantes da EJA com deficiência, percebemos que isso se dá de forma heterogênea. Nesse momento, os entrevistados 2, 3 e 4 (E1, E2 e E4) declararam utilizar o contra turno, além do turno do aluno, para práticas pedagógicas e para o atendimento educacional especializado. No entanto, o entrevistado 5 (E5) adapta as atividades ainda em sala de aula, levando em conta o limite de cada um. É o que nos mostra alguns recortes a seguir:

> “Atento-me para realizar o trabalho pedagógico igual para todos os alunos no sentido de objetivar o desenvolvimento de determinadas habilidades. Em relação aos estudantes com deficiência, tenho como objetivo o desenvolvimento de habilidades como leitura e escrita e lógico-matemático. Claro que o trabalho pedagógico é mais viável e eficaz quando há o apoio pedagógico dos estagiários, do contrário, compromete o processo pedagógico”. (E1)

> “Os atendimentos (AEE) são oferecidos na (SRM), no contra turno. Existe o entrave de muitos estudantes da EJA trabalharem, impossibilitando a frequência destes nos atendimentos. Algumas professoras de (AEE) tem atuado em algumas noites para dar apoio à inclusão dos mesmos, mas se percebe que ainda é insuficiente”. (E4)

> “Trabalho compreendendo que este aluno com deficiência, assim como os que não têm deficiência, tem seus limites. De posse dessa consciência as atividades são adaptadas, pois para esta incluído meus alunos não tem que fazer tarefas diferentes, desconectadas e sim atividades adaptadas. Tem um aluno mudo. Não fala, mas escuta tudo. Tenho outro com retardo mental. Outro epilético e com déficit de atenção de aprendizagem. A complexidade é imensa então organizar rotinas pedagógicas não fácil nem simples. Mas organizo levando em consideração o limite de cada um e a diversidade que tenho na minha sala de aula”. (E5)

Aqui, entendemos que mesmo tomados pela consciência de que os esforços empenhados podem ser (ou são, de fato) “insuficientes”, conforme a fala do E4, há uma dedicação e a organização constante, assumidos pelos professores, que com o intuito de desenvolverem as habilidades dos seus educandos com deficiência se mostram comprometidos com as práticas da inclusão.

Por fim, questionados acerca dos seus olhares sobre a inclusão efetiva para os estudantes com deficiência, na EJA, os entrevistados responderam em consonância que ainda há uma longa estrada a ser percorrida, mas reconhecem o que tem sido feito até aqui:

> “Percebo na escola onde atuo o comprometimento para com os estudantes com deficiência, como a participação dos estudantes nas salas multifuncionais. Só há um problema, quanto ao auxiliar pedagógico para o estudante com deficiência da EJA, é perceptível no município que esses estudantes são colocados em último plano, pois, o apoio pedagógico chega tardiamente ou não chega, em alguns casos”. (E1)

> “Ainda é implantação, pois é grande a demanda, e poucos profissionais especializados”. (E2)

> “AINDA TEMOS MUITO O QUE CAMINHAR. Como já coloquei, não temos uma política para a EJA no município. Infelizmente toda proposta de inclusão é pensada para os anos iniciais e finais, mas para a EJA ainda temos muito o que caminhar. Ano passado nas formações continuadas para a EJA, exigimos que a divisão de inclusão participasse da formação. Eles vieram, fizeram uma fala no sentido de sensibilizar os professores quanto aos alunos com deficiência. Ironicamente a própria divisão precisa se sensibilizar quanto a necessidade de chegar mais próxima da EJA”. (E5)

Apreendemos, a partir do olhar dos entrevistados, uma urgência em se efetivar práticas de inclusão com qualidade na EJA, pois, mesmo que tenhamos observado nos espaços pesquisados esse trabalho, as práticas acontecem envoltas em inúmeras dificuldades e limitações, impostas pela assistência deficiente das políticas públicas.

A este respeito, ressaltamos o que afirma Arroyo (2006. p.50): "O diálogo e a troca das marcas de cada um podem ajudar na formulação de políticas para a garantia do direito popular à educação. A reconfiguração mais pública da EJA terá de dialogar com as tentativas de reconfiguração pública do sistema escolar".

5 I CONCLUSÃO

Ao concluirmos esse processo de pesquisa foi possível perceber a importância que os professores e os demais profissionais que trabalham na escola, atribuem ao direito do público da EJA em ter o acompanhamento de um profissional especializado em inclusão bem como, o desenvolvimento de uma prática pedagógica que considere as especificidades dos estudantes dessa modalidade de ensino. No âmbito geral, as práticas são esparsas e fragilizadas pelas omissões de políticas públicas que se voltem tanto para a EJA, quanto para a inclusão das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, entendemos que cabe à escola, enquanto gestão, juntamente com os professores, trabalharem numa perspectiva onde os educandos da EJA com deficiência, possam viver o processo de aprendizagem de forma real, que lhes alargue portas que lhes garantam fazer valer seus direitos sociais. Entendemos também que isso se dá, sobretudo, com a articulação entre as atividades de assistência, prestada pelas Salas de Recursos Multifuncionais, e as políticas públicas que se voltam para a Educação de Jovens e Adultos, de forma que todos os seguimentos escolares estejam completamente envolvidos e comprometidos com essa prática de inclusão, construindo assim, um ambiente escolar transformador.

Outro fator que identificamos durante esse trabalho, foi que quando se ocorre a interação entre as práticas pedagógicas da EJA e o AEE (Atendimento educacional especializado) é possível criar e construir sistemas educacionais mais eficazes em detrimento das dificuldades enfrentadas por esses estudantes com deficiências. Todavia, para além dessa associação e articulação entre as políticas públicas aqui trabalhadas, reconhecemos que são incontáveis os desafios enfrentados pelos profissionais das escolas que entrevistamos, tanto no tocante à sala de aula da EJA como das SRM´s.

Ao atentar para o real e o legal, no âmbito da EJA versus propostas de inclusão, percebemos que a configuração das SRM's, com equipamentos e materiais pedagógicos previstos pelos documentos normativos, somando-se ao trabalho dos professores, representa um cenário de grande avanço na política de inclusão escolar, fato dificilmente observado em tempos anteriores.

E nesse caminho, ressaltamos a importância da sala de recursos no processo de inclusão, de forma que o trabalho nela desenvolvido não deva ser entendido apenas como reforço escolar ou reprodução de conteúdos, mas sim com práticas desafiadoras e estimulantes, que proporcionem condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, em prol da superação de limites e busca da verdadeira inclusão.

Por fim, reiteramos a importância de desenvolver e direcionar estudos que se voltem para essa temática de inclusão, tendo como foco a modalidade da EJA, pois acreditamos que isso contribuirá não somente para a luta na garantia dos direitos desses jovens educandos, mas, sobretudo para a construção de uma educação igualitária, libertadora, emancipadora e justa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia e Gomes (org.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2006. (p. 19 – 50)

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009

BRASIL. Lei nº 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Disponível em . Acesso em 21/03/2016.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Campinas/ São Paulo, n. 19, p. 21, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

FAVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1ª ed. 1983; 2ª ed. 2001.

FÁVERO, Osmar. **Lições da história**: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.) Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Decreto Nº 7.084, DE 27 DE JANEIRO DE 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm Acessado em 11/06/2016.

BRASIL. Lei Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acessado em 11/06/2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acessado em 11/06/2016.

BRASIL. Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Institui um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acessado em 11/06/2016.

BRASIL. Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001). Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acessado em 11/06/2016.

BRASIL. Decreto n°7612/2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm Acessado em 11/06/2016.

CAPÍTULO 5

EDUCAÇÃO ESPECIAL VINCULADO AOS PRINCIPAIS PERIÓDICOS NACIONAIS: LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES

Data de aceite: 02/09/2021

Diná Freire Cutrim
Mestranda PPGE –UFMA, pós-graduada em Educação Especial, graduada em letras.

Claudia de Oliveira Vale
Mestranda PPGE –UFMA, pós-graduada em Educação Especial, graduada em pedagogia.

RESUMO: A produção na área da Educação Especial tem proporcionado reflexões importantes sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito do contexto escolar. Este estudo teve como objetivo fazer um levantamento das produções do conhecimento em educação especial, nos periódicos **Capes** entre 2012 a 2017, priorizando os alunos que são público alvo da Educação Especial, a fim de perceber como a inclusão desses alunos estão acontecendo de fato e de direito no sistema de ensino brasileiro. A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa bibliográfica, cujas fontes são artigos levantados em sites de busca, tendo como caminho metodológico o estado da arte sobre a temática. Trata-se de um estudo caracterizado como "Estado da Arte", nos quais os eixos de análises foram: contexto das produções **voltadas** para o público alvo, objetivos, metodologia, análise de resultados e conclusões. Os principais autores que referenciam esses trabalhos foram: Teresa Egler Mantoan (2005) , Glat (2007) , Beyer (2005) dentre outros. Os resultados demonstraram que a área da Educação Especial tem despertado pesquisadores em todo o Brasil para produzirem conhecimento na área, sendo encontrada uma vasta produção voltada para o público alvo da Educação Especial em contextos inclusivos.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Especial. Público Alvo, Produção do conhecimento.

SPECIAL EDUCATION LINKED TO MAIN NATIONAL PERIODICS: PRODUCTION SURVEY

ABSTRACT: Production in the area of Special Education has provided important reflections on the inclusion of students with special educational needs within the school context. This study aimed to survey the production of knowledge in special education, in capes journals between 2012 and 2017, prioritizing students who are the target audience of Special Education, in order to realize how the inclusion of these students is actually happening and law in the Brazilian education system. The methodological approach adopted was the bibliographical research, whose sources are articles found in search engines, having as methodological path the state of the art on the subject. This is a study characterized as "State of the Art", in which the axes of analysis were: context of productions aimed at the target audience, objectives, methodology, analysis of results and conclusions. The main authors who reference these works were: Teresa Egler Mantoan (2005), Glat (2007) , Beyer (2005) among others. The results showed that the area of Special Education has awakened researchers throughout Brazil to produce knowledge in the

area, with a vast production aimed at the target audience of Special Education in inclusive contexts.

KEYWORDS: Target Audience. Knowledge production

1 I NTRODUÇÃO

A maioria dos trabalhos acadêmicos na linha de Educação Especial no Brasil são decorrentes da promulgação da nossa Carta Magna – Constituição Federal /88 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/96. Essas duas legislações são consideradas como um marco significativo para o processo de escolarização de grupos minoritários, como as pessoas Público alvo da Educação Especial - PAEE[1].

Além dessas motivações legais, Constituição Federal/88 e LDBEN:9394/96, os acordos internacionais como Educação para Todos em Jontiem 1990, na Tailândia e Convenção de Salamanca, na Espanha em 1994 e Convenção de Guatemala/ 99, foram marcos decisivos para a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da escola. Esses documentos enfatizavam a elaboração de políticas educacionais voltadas para a inclusão de todos os alunos, assim como uma qualidade na escolarização desse público.

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais tem acontecido na realidade nacional, quer pela motivação das leis já estabelecidas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN n° 9394/1996) e pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Resolução 04/09; Decreto 7.611/11, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade e da inclusão das pessoas com deficiência no âmbito social e cultural, assim como pela iniciativa da sociedade esclarecida que reivindica a inclusão desses alunos em contextos escolares.

Além desses documentos oficiais como leis, decretos, resoluções, portarias e notas técnicas, existe uma vasta produção do conhecimento sobre a temática e cabe garantir por meio deste texto o levantamento desses dados. Dessa forma, este trabalho teve como objetivo fazer um levantamento das principais produções da Educação Especial nos periódicos nacionais entre 2012 a 2017, que abordam essa temática, destacando-se entre elas a Revista

É importante destacar que a produção na área da Educação Especial tem proporcionado reflexões a respeito da educação inclusiva em nosso país, por apresentar as demandas que têm provocado dificuldades no processo de inclusão desses alunos, proporcionando uma reflexão sobre os conceitos e as concepções equivocadas sobre deficiência, os quais ainda fazem parte do imaginário social, o que acarreta sérias atitudes de exclusão (BISSOTO, 2013). Dando continuidade às ações de superação da oposição

1 Considera-se público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (Decreto 7.611/11)Brasileira de Educação Especial e a Revista de Educação Especial, que concentram as principais produções nacionais na área da educação especial.

citada acima,

ainda em 2007, foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, que "estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas".

Dessa forma, este trabalho teve como objetivo fazer um levantamento das principais produções da Educação Especial nos periódicos nacionais, que foram a Revista Brasileira de Educação Especial e a Revista de Educação Especial, que concentram as principais produções nacionais na área da educação especial.

2 | METODOLOGIA

Para este levantamento, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, que segundo Severino (2007), é o tipo de pesquisa que permite fazer a revisão da literatura do tema proposto, bem como, elucidar os autores que corroboram na fundamentação teórica da pesquisa ensejada. Nas etapas seguintes, nos detivemos na organização da pesquisa de acordo com Andrade (2005):escolha do tema; levantamento bibliográfico ou coleta de dados; elaboração do plano provisório de trabalho; identificação, localização e obtenção das fontes; tipos de leitura; fichamento; organização lógica do trabalho e redação final.

O marco temporal da pesquisa tem como base os anos de 2012 a 2017, fazendo um levantamento das produções em Educação Especial, emduas revistas renomadas quanto à temática proposta: a Revista Brasileira de Educação Especial e a Revista de Educação Especial, que concentram as principais produções nacionais nessa área. Na Revista de Educação Especial foram encontradas as seguintes publicações, de acordo com o ano e o público alvo da Educação Especial.

ANO	Educação Especial	Público Alvo
2012	39	7
2013	40	11
2014	51	8
2015	48	9
2016	26	6
2017	52	11

Na Revista Brasileira de Educação Especial foram encontrados os seguintes trabalhos, de acordo com o ano e os que estavam voltados para o público alvo da Educação Especial.

ANO	Educação Especial	Público Alvo
2012	41	12
2013	40	8
2014	42	9
2015	41	5
2016	41	11
2017	41	05

Na tabela a seguir, serão demonstradas as temáticas que sobressaíram dos trabalhos pesquisados, considerando os objetivos, metodologia e resultados encontrados, os quais servirão para discussão neste trabalho.

IDENTIFICAÇÃO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO, POR MEIODE ATIVIDADE COMPARTILHADA COM SEUS PARES. REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL l v. 26 l n. 47l p. 507-522 l set./dez. 2013	Mostrar que existem diferentes possibilidades de inclusão dos alunos com autismo se relacionarem no ambiente educativo.	Os casos ilustrados no presente trabalho fundamenta m-se em uma combinação de abordagens, incluindo o construtivis mo social, a cognição de eventos e a psicologiaecológica	O convívio social ajudam o autismo no seu processo de sociabilização educacional
COMPETÊNCIAS ESCOLARES E SOCIAIS EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE WILLIAMS.Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 3, p.375-390, Jul.-Set., 2012	Verificar indicadores comportamentais de habilidades nas áreas social, escolar e de realização de atividades de um grupo de crianças e adolescentes com SW e sinais de desatenção e hiperatividade.	A amostra foi composta por 22 crianças e entre sete e 18 anos, média de idade e suas respectivas mães. Os instrumento s de coleta de dados foram a Escala de Inteligência Wechsler e um questionário, que avaliou presença desinais de desatenção e hiperativida de baseado nos critérios clínicos para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperativida de.	Os principais resultados apontaram para um elevado número de sinais dedesatenção e hiperatividade (90% do total da amostra pontuaram positivamente nesses sinais). Também foram verificados prejuízos graves nas habilidades e competências de desempenho escolar do grupo, diferentemente dos resultados positivos obtidos nas escalas de socialização eprática de esportes. Conclui-se que os resultados positivos encontrados na área social podem agir como fatores protetores para o desenvolvimento de problemas afetivos como isolamento, tristeza, sentimentos de solidão e baixaautoestima.

PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL NOS AMBIENTESDA ESCOLA.Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.1, p.33-52, Jan. Mar., 2012	Descrever a participação da criança com paralisia cerebral nas atividades funcionais nos diferentes ambientes da escola, a partir da percepção de seus professores.	Participara m deste estudo 10 professores e seus respectivos alunos com paralisia cerebral do município de São Paulo. Foi realizada a aplicação da parte I da School Function Assessment junto aos professores, a fim de examinar o nível de participação do aluno em seis ambientes da escola: sala de aula,pátio/recreio, transporte para e da escola, banheiro, transições para/ da sala de aula e hora da refeição/ lanche.	Os resultados apontaram diferenças signifcativas nos escores da participação nos ambientes da escola.As crianças tiveram boa participação na classe, porém, a presença de barreiras arquitetônicas interferiu no desempenho de tarefas no banheiro, como sentar-se no vaso sanitário e levantar-se dele, lavar asmãos, assim como o transporte não adaptado. Notou-se, ainda, que recursos para mobilidade, como andador oumuletas, consistiram em importantes facilitadores da participação no pátio/recreio e transições. Esta pesquisa evidenciou a necessidade de ações de esferas governamentais para implementação de adaptações ambientais nas escolas, especialmente aquelas relativas aos transportes etransições.
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊNCIASEM TURMAS COM ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES.Revista Educação Especial I v. 27 I n. 48 I p. 127-140 I jan./ abr.2014	Assim, o presente trabalho se dispôs a entrevistar professores de séries iniciais do ensino fundamental, objetivando analisar como acontece o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos astronômicosem turmas que possuem alunos deficientes visuais inclusos.	Professores de séries iniciais do ensino fundamental, objetivando analisar como acontece o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos astronômico sem turmas que possuem alunos deficientes visuais inclusos.	Praticado pelos professores privilegiouuma linguagem áudio visual, o que pode desfavorecer a participação dos deficientes visuais.
NIVEIS DE ENVOLVIMENTO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN EM CONTEXTO DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL. Revista Educação Especial I v. 26 I n. 45, I p. 31-44I jan./abr. 2013	O presente estudo avaliou a qualidade do envolvimento de uma criança com Síndrome de Down inserida numa turma de primeiro ano primário do ensinoregular, em dois contextos de ensino aprendizagem: contexto de inclusão e contexto de educação especial.	Participara m do presente estudo uma criança portadora de síndrome de Down (diagnóstico feito logo após o nascimento) e duas professoras doprimeiro ano do primeiro ciclo do ensino primário de uma escola pública.Observação e registro dos comportam entos operantes.	especial. Os resultados obtidos evidenciaram que os níveis de envolvimento da criança nas atividades de sala de aula eram mais satisfatórios no contexto de Educação Especial.Diretamente proporcional ao envolvimento da criança era o empenho da professora,que atingiu níveis mais baixos nas atividades de sala deaula no contexto de inclusão.

SALA DE RECURSOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORESRev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 3, p.487-506, Jul.-Set., 2012	analisar a percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncionais Tipo I -Atendimento Educacional Especializado –AEE, no processo de inclusão do aluno comdeficiência intelectual noensino regular	A pesquisa contou com a participação de quatro profissionai s da educação, os quais exercem diferentes funções na escola. No estudo foram seguidos os pressupostos da pesquisa qualitativa, com ênfase nas práticas dapesquisa-ação, utilizando entrevistas com roteiros semiestrutur adoscoleta de dados	Os resultados ressaltama importância da sala de recursos no processo inclusivo.Contudo, revela que o trabalho nela desenvolvido não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares daclasse regular. Ela deve ser um espaço de desafio no qual o aluno, com deficiência, encontra condições necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, com vistas à superação de seu próprio limite, em busca da verdadeira inclusão.
A QUESTÃO LINGUÍSTICA NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS: AMBIENTE REGULAR INCLUSIVO VERSUS AMBIENTE EXCLUSIVAMENTE OUVINTE.Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n. 3, p.395-410, Jul.-Set., 2013	Conhecer descrição da linguagem utilizada por e com alunos surdos em contexto inclusivo	Os sujeitos focais da pesquisa são três meninas surdas que cursam o ensino fundamental em duas escolas municipais, assim como os professores e colegas que interagiram com elas ao longoda observação.	Naquela em que há presença de vários surdosna escola, a proximidade com os professores do Centro de Atendimento Especializado, fluentes em LIBRAS, e os investimentos realizados na formação dos professores em língua de sinais, ainda que insuficientes, promoveram a presença da LIBRAS naescola.
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERCEPÇÕES DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA.Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 1, p.111-124, Jan. Mar., 2016	compreender as percepções do alunocom deficiência a respeito das aulas deEducação Física	foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa utilizando para coleta de dados uma entrevista semiestrutur ada a qual foi gravada, transcrita e posteriorme nte analisada.A amostra foi constituída de 20 alunos com deficiência matriculado s em escolas regulares da cidade de SantosDumont –MG.	Foram verificados pontos importantes que devem ser considerados: as percepções queestes jovens têm das aulas de Educação Física; os significados de qualidade de vida e de sua melhora através da Educação Física os significados de qualidade de vida e de sua melhora por meio da Educação Física; as facilidades e dificuldades enfrentadas nas atividades em aula; e as relações estabelecidas entre os alunos com deficiência, seus colegas de turma e oprofessor.
CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/ SUPER/ DOTAÇÃO EM ALUNO PRECOCE: UM ESTUDO DE CASO.Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 2, p.189-202, Abr.-Jun., 2016	Verificar se um aluno precoce apresentava características de altas habilidades/ super lotação de acordo com literatura, em especialas que se relacionam à criatividade e à aprendizagem	Os dados foram coletados por meio de observaçõe s desse aluno em relaçãoà leitura e escrita em situações escolares. Também foram realizadas entrevistas com seus pais. Às observaçãos foram registradas em diários de campo,ao passo que a entrevista foi gravada e integralment e transcrita. A análise ocorreu qualitativamente	Os resultados demonstraram a presença de características de altas habilidades/super lotação no comportamento do aluno e apontarampara a necessidade de atenção educacional que considere e respeite suas peculiaridades e estimule o desenvolvimento de suas potencialidades, porém, semperder de vista suas necessidades próprias da infância.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os temas que sobressaíram das produções elencadas no quadro acima foram organizados de modo a dar uma visibilidade dos objetivos, metodologias e resultados, que foram o foco dessas pesquisas sobre Educação Especial, e de como o estudo destas podem influenciar no processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial.

3.1 Autismo

Os alunos autistas estão conquistando seu lugar nos espaços escolares cada vez mais. Portanto, é necessário um olhar para esse público, no sentido de fazer com que as suas singularidades sejam respeitadas. Williams e Wrigth (2008, p. 33) afirmam que indivíduos com distúrbios do espectro do autismo têm “dificuldade em entender o ponto de vista ou as ideias ou sentimentos alheios”. Nesses casos, a escola que irá acolhê-los deverá ter o conhecimento de suas necessidades educacionais para incluí-los de forma adequada.

Diante destes conhecimentos os alunos com distúrbios do espectro autista serão melhor recebidos na rede pública de ensino, ou em qualquer outro ambiente escolar quando suas especificidades forem plenamente contempladas em seu processo de inclusão escolar.

As produções sobre esse público revelaram que 11 trabalhos encontrados abordaram os seguintes quesitos: tempo de escuta para intervenção da aprendizagem, inclusão no ensino regular, atuação do professor junto a esses alunos, aplicação de atividades compartilhadas com seus pares e o autista incluso na rede particular de ensino. As metodologias usadas nestes trabalhos foram: estudo de caso com observação, entrevista e questionário, ambos semiestruturados. Os resultados das produções apontaram que o convívio social ajuda o autismo no seu processo de socialização educacional, que não houve diferença entre as atitudes dos professores e das crianças com quadro clínico menos severo, ou seja, aprendemos que o autismo nos impõe um modo singular de invenção, expressão e temporalidade.

3.2 Altas Habilidades Superdotação

Os alunos com altas habilidades de superdotação por fazerem parte do público alvo da Educação Especial podem necessitar de programas diferenciados de ensino aprendizagem, o que é indispensável a sua inclusão. Piirto (1999) traz uma definição de superlotação focada em cenários escolares, ressaltando que esses indivíduos apresentam elevada capacidade de criar, observar e aprender com grande rapidez e exatidão. Baseado nesse conhecimento sobre os alunos superdotados, espera-se que a inclusão desses alunos aconteça, de forma a lhes propiciar o máximo de seu potencial intelectivo.

Os sete trabalhos encontrados nesse período trataram sobre o entendimento sobre o que vem a ser a criança superdotada, formação do professor e contribuições da Neurociência para trabalhar com alunos superdotados no contexto escolar. A metodologia

utilizada nesses trabalhos foram: revisão da literatura, realização de avaliação para saber o potencial intelectual dos alunos superdotados frente a sua inclusão é um estudo de caso. Os resultados mostraram a necessidade de entender melhor quem são esses alunos, de mais estudos na área, e que eles ainda não estão inclusos na escola da forma como devem estar. Além disso, é necessário que haja professores qualificados para trabalhar com esse público.

3.3 Síndrome de Down

Foram encontrados sete trabalhos que tratavam principalmente sobre o potencial desses alunos no seu processo de inclusão escolar. As metodologias mais usadas nesses estudos foram: estudo de caso com abordagem etnográfica e descritiva. Os resultados demonstraram que, em geral, há uma homogeneização no processo de ensino aprendizagem desses alunos, sem um entendimento de sua especificidade de aprendizagem, e que eles rendem mais na sala de Educação Especial do que na sala comum.

Percebeu-se que ocorre desinformação por parte dos professores que trabalham com essa modalidade de ensino, quando estes enfatizam que osalunos público alvo da Educação Especial rendem mais na sala especial do que na sala comum, pois, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ 2008, os alunos com necessidades especiais devem ser incluídos na escola comum. Insistir com a permanência das salas especiais é retomar um paradigma da Educação Especial (integração) que já foi superado até então. Esse modelo de integração foi criticado por vários autores, como afirma (GLAT, 2007, p. 22-23):

> Desse modo, as classes especiais, que deveriam ser um meio para o aluno alcançar o ensino regular, tornaram-se um fim em si mesmas. E, mais grave ainda, acabaram virando 'depósito' de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem. Em outras palavras, eram 'exilados' para classes especiais alunos com dificuldades de adaptação às exigências de uma escola cujas práticas eram desvinculadas da realidade social na qual estava inserida. Passou-se a responsabilizar a própria criança pelo insucesso da escola. A culpabilização do aluno pelo fracasso na aprendizagem era, geralmente, justificada por disfunções intrínsecas, deficiências ou problemas sociais que afetavam as possibilidades de aprender.

A escola precisa compreender que há um tempo de resposta desses alunos para aprendizagem em relação aos que não possuem a Síndrome de Down. Cada criança tem seu próprio potencial e precisa ser explorado dentro dos seus limites. Portanto, o aluno com essa deficiência deve ser educado no contexto da escola comum, e segundo Beyer (2005, p. 23), para que a Educação Inclusiva aconteça de fato e de direito, deve haver mudanças de âmbito pedagógico:

- Adaptação curricular de pequeno e grande porte;
- Elaborar uma didática apropriada ao aluno com essa síndrome, ou seja, uma

aprendizagem que vá do concreto ao abstrato, que respeite o ritmo apropriado no ensino e a necessidade eventualmente da repetição dos conteúdos trabalhados;

- O currículo escolar deve contemplar temas que variem dos acadêmicos aos funcionais (tudo o que é permitido para a vida diária e para a ampliação da esfera social da criança com Síndrome de Down
- Terminalidade específica ou diferenciada, quando for necessário (BEYER, 2009, p. 252),

3.4 Surdos

Foram encontrados 17 trabalhos que tratavam sobre a língua de sinais, práticas de leitura, o surdo e a educação física, interação da criança surda, intérpretes e auxiliares na educação do surdo, multimodalidade, práticas inclusivas e lucidades. A metodologia predominante nesses trabalhos foram as entrevistas como procedimento de coleta dos dados, pesquisa de campo, aplicação de recursos pedagógicos e observação no âmbito da escola pesquisada. Os resultados dessas pesquisas revelaram que a língua de sinais quando usada no contexto inclusivo favorece o aluno surdo na aquisição de conhecimento. Os recursos pedagógicos quando usados com propriedade pelo professor favorecem a aprendizagem dos surdos. O preparo do professor para atender surdos é indispensável para facilitar ou limitar a aprendizagem do surdo.

A formação do professor para atender alunos com surdez está garantida no Decreto 5626/05 capítulo III "DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS", que no Art. 4o diz que a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de Licenciatura Plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Além do professor ter essa formação específica, o aluno surdo precisa ter contato com a Libras (como língua de comunicação) e com a Língua Portuguesa (como língua de instrução) na modalidade escrita, desde a educação Infantil.

3.5 Deficientes Visuais

Segundo o Ministério da Educação (2001), alunos cegos são aqueles em que a cegueira está relacionada à perda total da percepção visual até a ausência de projeção de luz, enquanto a baixa visão refere-se a uma alteração na capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores que interferem no desempenho visual do indivíduo. Para o aluno cego ser inserido educacionalmente, algumas ações são apontadas: receber orientação de mobilidade, de atividades da vida diária, educação básica e profissionalização, além de desenvolvimento de atividades que promovam eficiência visual e utilização de recursos ópticos e não ópticos que se adequem às necessidades de cada indivíduo.

(NOBRE et. al. 2006). Diante dessa orientação, seria de bom tom que a escola criasse condições de adaptações tanto no sentido curricular como de acessibilidade ao aluno cego.

Os trabalhos encontrados nesse período foram 13 (treze), que abordaram os aspectos do ensino aprendizagem, aplicação de recursos tecnológicos e estratégias de ensino voltados para alunos cegos, a educação física e os cegos, conhecimentos específicos de Ciências, Matemática, habilidades e escrita no contexto educacional dos deficientes visuais. A metodologia mais usada foi: pesquisa de campo, qualitativa, estudo bibliográficos e descritivos, ou seja, a entrevista foi o procedimento mais usado na coleta dos dados.

Os resultados dessas pesquisas demonstraram que quando os alunos eram submetidos a recursos de tecnologias para aprendizagem havia a necessidade de domínio do professor do recurso para ensejar um aproveitamento do aluno. No caso das aulas de Educação Física, em dois casos ficou evidente a inclusão do aluno, porque o professor sabia como envolvê-lo. Numa outra situação, o aluno ficava de fora da aula, porque o professor não tinha estratégia para motivar esse aluno. Conforme as pesquisas, é necessário cuidado nas atividades realizadas com alunos deficientes, no sentido de ter atenção aos detalhes das atividades realizadas. Além disso, o atendimento precisa ser individualizado, pois o aluno cego consegue produzir mais com os seus pares do que com os alunos videntes.

3.6 Paralisia Cerebral

Foram produzidos nesse período apenas 8 trabalhos que versaram sobre a inclusão desse aluno no ensino comum e o uso de tecnologias assistivas. A metodologia usada nesses trabalhos foram os seguintes:observação no ambiente escolar e aplicação de entrevista com escala de habilidades motoras. Os resultados da entrevista revelaram que as atividades difíceis de a criança realizar eram o recorte e a escrita; já o estudo identificou a necessidade de estabelecer procedimentos específicos, um planejamento pedagógico organizado e a participação de profissionais da saúde para o uso da tecnologia assistiva na escola.

Embora se compreenda a importância do uso adequado das TA na sala de aula comum, é necessário que os professores estejam aptos a trabalhar e/ou confeccionar recursos adequados de acordo com as especificidades do seu aluno. Para tanto, destaca-se a necessidade de formação continuada dos professores de Sala de Recurso Multifuncional, para o uso adequado das Tecnologias Assistivas.

De acordo com Galvão Filho e Miranda (2012, p. 4)

> São exemplos de Tecnologia Assistiva na escola os materiais escolares e pedagógicos acessíveis, a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário que atenda às necessidades posturais, entre outros.

Dessa forma, é importante ressaltar que as Tecnologias Assistivas vêm se constituindo ao longo do tempo um importante instrumento de autonomia e desenvolvimento humano para as pessoas com deficiências, enquanto sujeitos que fazem parte de um processo de formação dentro de uma realidade inclusiva. Portanto, o professor da escola inclusiva precisa se apropriar dessas tecnologias para minimizar as barreiras encontradas pelo aluno com paralisia cerebral no processo escolar.

3.7 Deficiência Intelectual

Foram encontrados 13 (treze) trabalhos que abordaram duas produções sobre o deficiente intelectual adulto: a importância da família no desenvolvimento desses alunos e o tratamento homogeneizados destes. A metodologia predominante nesses trabalhos foram: estudo de caso, pesquisa de campo epistemologia qualitativa e entrevista como procedimento da coletados dados. Os resultados revelaram: que os deficientes intelectuais precisam ser ensinados sobre seus limites, mas que também são capazes de aprender; eles produzem sentidos que podem mobilizá-los ou limitá-los. A família é peça fundamental no desenvolvimento educacional deles e que existem tanto facilidade como dificuldades na inclusão desses alunos.

Os resultados desta pesquisa, quando enfatiza que os alunos com deficiência intelectual precisam ser ensinados sobre seus limites, nos remete a questionar sobre de que forma e como a escola trabalha com essa temática. Segundo Mantoan (2005,p.1).

> Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo.

De acordo com o exposto, precisamos reestruturar a escola, de modo que todos os agentes desse espaço possam assumir a inclusão de fato, a fim de que as barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas possam ser minimizadas e/ ou extintas.

3.8 Deficiência Física

Para entender a deficiência física e compreender os processos de inclusão desses alunos, é importante ter claro o que o aluno com deficiência física é capaz de realizar. De acordo com Diehl (2006), a deficiência física é caracterizada por algum tipo de “comprometimento para a realização dos padrões motores esperados” (p. 92). Dentre os movimentos que podem vir a ser afetados estão: “caminhar, correr, saltar, manipular coordenadamente objetos e movimentos de estabilização do corpo” (p. 92).

Diante desses conhecimentos sobre a deficiência física, o planejamento das aulas deve respeitar essas características, para atender o aluno com essa especificidade, e as adaptações físicas precisam ser feitas para que essesalunos participem a contento das

aulas. Ressalta-se que a formação do professor conta muito para a inclusão desses alunos, como demonstra o resultado da pesquisa desse público, revelado na postura do professor.

A participação de um aluno deficiente físico nas aulas de Educação Física, a fim de descrever como este participava das aulas. Foi usado como metodologia a observação e a entrevista para recolha dos dados. Observou-se que a maioria das atividades propostas pela professora nas aulas de Educação Física favoreceu a inclusão do aluno que possuía deficiência física. Além disso, houve interação entre ele e os colegas.

3.9 Síndrome de Williams

A amostra foi composta por 22 crianças, com idade entre sete e 18 anos, e suas respectivas mães. Os instrumentos de coleta de dados foram a Escala de Inteligência Wechsler e um questionário que avaliou presença de sinais de desatenção e hiperatividade, baseado nos critérios clínicos para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Foi encontrado apenas um trabalho com essa temática. De acordo com os resultados dessa pesquisa, os alunos apresentam 90% de sinais de desatenção. Na área social, os resultados foram positivos em relação à interação nas aulas de esportes.

As vantagens e desvantagens da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ambiente escolar do ensino comum ainda é um assunto que muito se tem a discutir. De acordo com o MEC (2008), o direito à inclusão de pessoas com necessidades especiais se faz presente desde 1988, com a Lei n. 7.853 da Constituição Federal. Porém, só tem sido cumprida recentemente, com a maior fiscalização dos órgãos responsáveis, e por meio das lutas desprendidas pelos pais, os quais, desde o século XIX, vêm lutando em tentativas isoladas, em favor dos direitos de seus filhos (MENDES, 2006).

O não cumprimento das leis de inclusão em escolas poderá ocasionar restrição de liberdade e multa ao responsável pela instituição. Conforme Inciso I, do artigo 8º, da Lei Federal n. 7.853/89, constitui-se crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: recusar, suspender, procrastinar,cancelar ou cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.

Sabemos que só a imposição de um Decreto/ Lei não garante a inclusão de alunos com necessidades especiais no contexto da escola, mas um conjunto de fatores conjugados, como o ambiente escolar receptivo à inclusão e a formação de professores, corroboram para a inclusão desses alunos.

4 | CONCLUSÃO

As pesquisas revelaram que as produções na área da surdez e deficiência visual ranquearam a preferência dos pesquisadores para escreverem sobre os diversos assuntos que a temática provoca, seguidos de síndrome de down e autismo, que nos últimos anos têm chamado a atenção dos pesquisadores para escreverem sobre a temática. Observou-

se que a paralisia cerebral apresenta poucas produções na área, necessitando, assim, de um olhar específico. Enfim, é importante que se diga que todas as áreas do público alvo da Educação Especial são importantes para entender o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As produções aqui retratadas servem como referencial de trabalhos que estão voltados para a educação de alunos inclusos nos ambientes escolares e proporcionam uma visão sistemática de como as produções na área da Educação Especial podem provocar reflexões acerca de alunos inclusos e de como são importantes o conhecimento desses trabalhos, tanto para produzir novos conhecimentos, como para entender como os alunos público alvo da educação especial estão sendo incluídos no sistema regular de ensino.

Observou-se a necessidade da formação de professores para trabalhar com alunos inclusos nas salas e apoio das tecnologias para atendê-los em condição de inclusão. A pesquisa demonstra que ainda há muito o que produzir, no entanto, o que temos de produção nos ajuda a compreender o que na atualidade está acontecendo com os alunos inclusos e o que precisa ser feito para melhorá-las. Daí a importância das produções de conhecimento naárea, para levantar questões sobre a inclusão e sugerir possibilidades de melhoramentos para os alunos em situação de inclusão.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BEYER,H.O: **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: medicação, 2005.

BISSOTO, M. L. **Educação inclusiva e exclusão social**. Revista Brasileira de Educação Especial, 2013 v. 26 (45). São Paulo, 2013. ISSN 1413-6568 p. 91-
108

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394**. Brasília, DF. Disponível em: <www. mec.seesp.gov.br>, 1996.

________. **Decreto 5626**. Regulamenta a Lei nº 10436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o art. Da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2005.

________. **Decreto nº 7611/11**. Dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Ministério da Educação.

________. **Resolução CNE/CEB nº 4 de outubro de 2009**. Brasília: MEC, 2009

________.Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

________. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Vol. 1 fascículos I – II – III / Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, colaboração: Instituto Benjamin Constant. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2001.

DIEHL.R.M. **Jogando com as diferenças**: jogos para crianças e jovens com deficiência. São Paulo – SP: Phorte, 2006.

GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A. (Org.);

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

Joaquim Severino. 23 ed. Ver. E atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

MANTOÁN. Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? E como fazer? 2ª edição. São Paulo: editora Moderna, 2005.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, 2006, p. 387-405.

MIRANDA, T. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012, p. 247-266. ISBN: 9788523210144.

NOBRE et. al. **Baixa visão e reabilitação**: conhecimentos de residentes de oftalmologia. Medicina, Ribeirão Preto, v. 39, n. 2, p. 253-259, abr./jun. 2006.

PIIRTO, J. Talented children and adults: Their development and education. Columbus, Pretice Hall/ Merril,1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho cientifico** / Antonio

WILLIAMS, C.; WRIGH, B. **Convivendo com autismo e síndrome de asperger: estratégias práticas para pais e profissionais**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação. Necessidades Educacionais Especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Trad. Maria Lourdes Menezes e outros. Brasília, 1991.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 13/08/2018.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm acesso em 10/08/2018.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 13/08/2018.

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf. Acesso em 30/08/2018

CAPÍTULO 6

E AGORA? COMO ENSINAR UM(A) ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA LICENCIATURA EM FÍSICA?

Data de aceite: 02/09/2021
Data de submissão: 04/06/2021

Lucianno Cabral Rios
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/Universidade Federal do Piauí
Teresina – Piauí.
http://lattes.cnpq.br/7833848449976536

Brunna Stella da Silva Carvalho Melo
Núcleo de Acessibilidade/Universidade Federal do Piauí
Teresina – Piauí.
http://lattes.cnpq.br/8037700295868568

Neuton Alves de Araújo
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/Universidade Federal do Piauí
Teresina – Piauí.
http://lattes.cnpq.br/3637501545283594

RESUMO: Desde a Antiguidade, deficiências de natureza física, sensorial ou múltipla e casos de altas habilidades/superdotação e Transtorno do Espectro Autista (TEA), são rotuladas como uma "maldição" ou "possessão". Apesar dos debates e pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre a inclusão e das teorias sobre inteligência, sobretudo, a partir das primeiras décadas do terceiro milênio, assim como ações afirmativas e reformas significativas, os indivíduos acometidos dessas necessidades educativas especiais (NEE), no geral, continuam sendo excluídos do meio social. Tais debates, pesquisas e ações surgem com o objetivo de possibilitar a esses indivíduos sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições aos demais. No Brasil, podemos destacar a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96 e a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Na Educação Superior, com destaque nos cursos de licenciatura em Física, se observam alguns estudos sobre essa problemática, porém, na sua maioria, tratam-se de deficiência visual. Isto posto, o objetivo deste texto é o de apresentar um relato das aprendizagens docentes de um professor substituto na Licenciatura em Física, na disciplina Metodologia do Ensino de Física, em que havia um(a) aluno(a) com deficiência intelectual. Consideramos relevante este relato, primeiro, por compartilharmos essas aprendizagens frente aos desafios postos pela docência na Educação Superior ao se tratar de aluno(a) com NEE e, segundo, por acreditarmos na possibilidade de contribuir para o repensar do saber-fazer docente e reflexões nas várias áreas da educação e afins acerca dessa problemática.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino e Aprendizagem em Física, Educação Superior, Deficiência Intelectual, Educação Inclusiva.

AND NOW? HOW TO TEACH A STUDENT WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE DEGREE IN PHYSICS?

ABSTRACT: Since ancient times, disabilities of a physical, sensory or multiple nature and cases of high abilities/giftedness and Autistic Spectrum Disorder (ASD) have been labeled as a "curse" or "possession". Despite the debates and research that have been developed on inclusion and

theories about intelligence, especially from the first decades of the third millennium, as well as affirmative actions and significant reforms, individuals affected by these special educational needs (SEN), in general, continue to be excluded from the social environment. Such debates, researches and actions arise with the aim of enabling these individuals to participate fully and effectively in society on equal terms with others. In Brazil, we can highlight the Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases of Education – Law No. 9394/96 and the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education. In Higher Education, with emphasis on undergraduate courses in Physics, there are some studies on this issue, however, most of them are visual impairment. That said, the objective of this text is to present an account of the teaching learning of a substitute teacher in the Degree in Physics, in the subject Methodology of Teaching Physics, in which there was a student with intellectual disability. We consider this report relevant, first, because we share these learnings in the face of the challenges posed by teaching in Higher Education when it comes to students with SEN and, second, because we believe in the possibility of contributing to the rethinking of teaching know-how and reflections in various areas of education and related on this issue.
KEYWORDS: Teaching and Learning in Physics, Higher Education, Intellectual Disability, Inclusive Education.

1 I INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a sociedade cultivou a cultura da segregação de todos aqueles sujeitos que, de uma forma ou de outra, eram considerados diferentes dos demais. A literatura aponta que, desde os primórdios da humanidade, e em diversas civilizações, os deficientes eram colocados à margem, seja com o extermínio ou mesmo com a retirada deles da comunidade (SILVA, 1987).

Na Antiguidade, não era um erro ético ou moral cometer genocídio uma vez que as pessoas deficientes eram consideradas "maldição" para a comunidade. Na Idade Média, com o predomínio da Igreja Católica, a noção de extermínio não era bem vista, mas os deficientes poderiam ser abandonados à própria sorte e viviam da caridade, sobretudo, das instituições religiosas.

Assim, durante o período da Santa Inquisição e Reforma Protestante, sob a desculpa de serem hereges ou endemoninhados, muitos deficientes foram perseguidos e exterminados. A partir do século XVI, a deficiência passou a ter uma concepção mais naturalizante, visto que os conhecimentos sobre medicina aumentaram e somente há pouco tempo, fala-se em concepção social da deficiência (BRASIL, 2005).

Na verdade, ao longo do tempo, vários paradigmas foram sendo evidenciados. As décadas de 50 a 60, do século XX, foram marcadas pelo modelo médico, em que pouco se investia nas habilidades acadêmicas e o foco estava na cura das deficiências. Por sua vez, década de 70 traz a força do paradigma educacional, sobretudo com estratégias comportamentais de controle e ensino de novos comportamentos, em que a Educação Especial avançou a partir de conhecimentos absorvidos da Pedagogia e da Psicologia da

Aprendizagem.

Já a filosofia da integração ganha volume na década de 80 em que existiam espaços segregados a fim de educar aqueles que não poderiam frequentar a escola regular de ensino e, neste caso, prevaleciam as escolas especiais e filantrópicas. Assim, a partir da década de 90, muitos questionamentos têm sido suscitados em decorrência das discussões sobre a inclusão e o tradicional modelo de Educação Especial (GLAT; FERNANDES, 2005).

Nesse cenário, aos poucos o paradigma da integração tem dado lugar ao da inclusão e essa realidade vem sendo alterada com a inclusão de pessoas com necessidades especiais nos locais de trabalho e, principalmente, nas escolas de Educação Básica, sejam elas públicas ou privadas. As universidades também têm conquistado o público-alvo da educação especial (PAEE) ao abraçarem as políticas de inclusão na Educação Superior a fim de promover não somente o acesso, mas, também, uma permanência de qualidade nessas instituições, pautadas em princípios legais e não em privilégios. A título de esclarecimentos, entendemos por PAEE àquelas pessoas com deficiências física, sensorial ou múltipla, assim também como os casos de altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista - TEA (BRASIL, 2011).

Para essas conquistas, se faz necessário lembrarmos alguns marcos legais, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jontien, Tailândia (1990); da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que deu origem à Declaração de Salamanca (1994); no Brasil, a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Todo esse marco histórico construiu um importante alicerce para o movimento pela inclusão escolar de qualidade e pela luta contra a homogeneização da histórica classe excluída de que tratamos neste artigo.

É oportuno enfatizarmos que, as habilidades adaptativas que se relacionam com a deficiência intelectual são em número de dez, a saber: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho. Essas habilidades podem ou não ser potencializadas pelo meio ambiente físico e humano (SASSAKI, 2006). Frente a essas considerações, perguntamos: como um aluno com deficiência intelectual pode acompanhar as demandas cognitivas de um curso de graduação/licenciatura em Física? O que se deve considerar para adaptarmos metodologias e avaliações a alunos com este diagnóstico? É possível uma educação de qualidade para este público? Que habilidades e saberes o professor precisa mobilizar e/ou produzir para trabalhar com este perfil de aluno?

Diante desses questionamentos, o presente estudo tem como objetivo apresentar um relato de experiência da atuação de um professor substituto (contratado) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) na cidade de Teresina, ao ministrar a disciplina Metodologia do Ensino de Física para alunos da Licenciatura em Física em que havia um(a) aluno(a) com

deficiência intelectual, termo que vem substituindo desde 1995 por “deficiência mental” e se caracteriza por déficits em algumas áreas da cognição, que estão relacionadas à interação com o meio físico e humano. Consideramos, portanto, relevante um estudo como este, primeiro, por compartilhar experiências e vivências frente aos desafios postos pela docência na Educação Superior ao se tratar de aluno com necessidades educativas especiais (NEE) e, segundo, por acreditarmos na possibilidade de contribuir para o repensar do saber-fazer docente, bem como nas reflexões em várias áreas da educação e áreas afins acerca dessa problemática.

2 | A INCLUSÃO NO EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO LEGAL: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Na atualidade, os instrumentos governamentais e grande parte dos especialistas veem a inclusão como principal estratégia educacional para as pessoas com necessidades especiais educacionais. Desse modo, os marcos político-legais da inclusão fornecem a base para as práticas serem aplicadas, inicialmente, com ênfase na educação infantil, mas com perspectivas a sua extensão para anos posteriores de escolarização.

A esse respeito, a LDB Nº 9.394/1996, em seu Capítulo sobre Educação Especial, traz a discussão de que, quando necessário, serão adaptados recursos, métodos, técnicas e professores especializados nas escolas a fim de atenderem o público-alvo da educação especial. Além disso, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) assegura, em alguns de seus eixos: a transversalidade da educação especial até à Educação Superior, continuidade da escolarização até níveis elevados de ensino e formação de professores e profissionais da educação para a inclusão.

Destacamos, também, o Decreto Nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Esse explicita em seu Art. 1º que, o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial deverá ser efetivado de acordo com, dentre outras diretrizes, "a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades e a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência" (BRASIL, 2011, p. 1).

Na verdade, o início de políticas de ação afirmativa na Educação Superior no Brasil data apenas do século XXI, processo que ocorreu de forma tímida e pontual em universidades estaduais do Estado do Rio de Janeiro, mas que se desenvolveu e expandiu para outras IES públicas, tanto as de nível estadual quanto federal. Essa mesma autora ainda complementa afirmando que, o ingresso depende dos estabelecimentos de ensino. Assim, o percentual de vagas para os alunos, que podem concorrer como cotistas, varia conforme cada instituição e depende dos critérios estipulados pela mesma. Dessa forma, são definidos os itens necessários para o enquadramento nas vagas ofertadas, e que apresentem um nível mínimo de para as práticas serem aplicadas, inicialmente, com

ênfase na educação infantil, mas com perspectivas a sua extensão para anos posteriores de escolarização.

Embora com essas conquistas legais, sabemos que, na Educação Superior, a realidade da inclusão ainda precisa ser trabalhada e fortalecida. Para que a inclusão seja efetivada há a necessidade de muitas rupturas, bem como a iniciativa impactada por mudanças e criação de políticas específicas, sobretudo no que tange à formação docente, estruturas e serviços para promover uma inclusão de qualidade na Educação Superior (THOMA, 2006). O início dessas políticas de ação afirmativa na Educação Superior no Brasil data apenas do século XXI, processo que ocorreu de forma tímida e pontual em universidades estaduais do Estado do Rio de Janeiro, mas que se desenvolveu e expandiu para outras IES públicas, tanto as de nível estadual quanto federal. Essa mesma autora ainda complementa afirmando que, o ingresso depende dos estabelecimentos de ensino.

Assim, o percentual de vagas para os alunos, que podem concorrer como cotistas, varia conforme cada instituição e depende dos critérios estipulados pela mesma. Dessa forma, são definidos os itens necessários para o enquadramento nas vagas ofertadas, e que apresentem um nível mínimo de desempenho no processo seletivo exigido pelos cursos aos quais eles estão concorrendo (OLIVEN, 2012). Atualmente, o processo de seleção para preenchimento das vagas para a maioria das IES públicas é realizado através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pela política de cotas no contexto de cada universidade. Em conformidade com a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 - Lei de Cotas -, são beneficiados com a política de cotas, alunos estudantes de escola pública, além de negros, indígenas, quilombolas e pessoa com deficiência ou baixa renda.

Sobre essa problemática, quando a educação especial é observada no âmbito dos cursos de Licenciatura em Física no Brasil, observamos a existência de trabalhos que discutem a questão, mas, em sua maioria abordam a deficiência visual, a exemplo de Azevedo (2018) e Buzzá (2018). Os transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no entanto, aparentemente, ainda não são levados a sério no debate necessário até então.

3 | O CASO DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

No Estado do Piauí, os cursos de Licenciatura em Física são promovidos por três IES, todas públicas, que distribuem suas turmas por 11 municípios, atingindo pelo menos nove das 15 microrregiões que formam o mencionado Estado. Em Teresina, sua capital, é ofertado o maior número de vagas, devido as sedes dessas IES se localizarem nessa capital. Especificamente sobre o curso de licenciatura em Física da UFPI, levando-se em conta nossa experiência enquanto discente e docente, nesse ainda não há disciplinas com maior aprofundamento sobre a inclusão de estudantes com necessidade especiais e como esses são acolhidos e/ou tratados. Há, conforme a análise que realizamos da

matriz curricular desse curso, no último bloco, apenas a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de cunho obrigatório e carga horária 60 horas-aula, atendendo o Decreto 5.626/05, que determinou a inserção dessa disciplina após o reconhecimento da língua em questão como uma das oficiais do Brasil.

Sobre esse cenário, constatamos que, na verdade, é o Núcleo de Acessibilidade (NAU), da UFPI, setor criado em outubro de 2014, vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), através do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), do Ministério da Educação (MEC), que trata de promover ações institucionais a fim de possibilitar o acesso e a permanência de pessoas com NEE dentro dessa Instituição de Ensino Superior. É pertinente esclarecer que o NAU é constituído por equipe multidisciplinar composta por psicóloga, assistente social e pedagogo, profissionais esses que realizam o acompanhamento individualizado do processo ensino e aprendizagem dos alunos com NEE. O seu público-alvo compreende, prioritariamente, acadêmicos da UFPI que apresentam tais necessidades. Para tanto, é exigido que estejam regularmente matriculados nessa IES, sejam nos cursos de graduação e/ou pós-graduação.

4 | NOSSAS APRENDIZAGENS DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MOVIMENTO NO CONTEXTO CONSIDERADO

Durante os anos 2016 e 2018, atuei como Professor Substituto (professor contrato provisoriamente), do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Ciências da Educação (DMTE) da UFPI. Nesse período ministrei aulas nas disciplinas Metodologia do Ensino e Estágio Curricular Supervisionado (I, II, III e IV) no curso de Licenciatura em Física. O relato aqui descrito, se refere ao segundo período do ano de 2017, de modo particular, na disciplina Metodologia do Ensino de Física. É uma disciplina obrigatória, ofertada no sexto período desse curso. Possui uma carga horária total de 75 horas. Conforme seu ementário, são trabalhadas as questões: contextualização histórica do ensino de Física na escola básica e técnicas em ensino de Física. E, como objetivos específicos, dentre outros: verificar como se deu o ensino de Física na escola básica nos diferentes momentos históricos; conhecer e vivenciar diferentes métodos e técnicas de ensino de Física; e, produzir materiais didáticos e paradidáticos de Física.

Dessa forma, para se alcançar os objetivos propostos, realizávamos círculos de cultura sobre a formação do docente para o ensino de Física e o uso de diferentes materiais e métodos para este fim, tomando-se por base textos acerca dessas temáticas e experiências docentes. Além disso, elaboramos materiais didáticos e paradidáticos para uma melhor apropriação do ensino de Física, em parceria com os alunos, bem como meios/instrumentos de avaliá-los. Durante a disciplina, foram desenvolvidas pelos alunos microaulas (aulas simuladas), seminários e oficinas. No empreendimento dessas ações, foram utilizados como recursos: textos, notebook e data show, experimentos e/ou jogos

didáticos, smartphones e outros aplicativos educacionais. E, assim, foi realizada a avaliação mediante as normas gerais da instituição, contemplando, dentre outros, os aspectos: frequência, assiduidade, comprometimento, interesse, responsabilidade, participação e cooperação com os colegas nas diversas atividades propostas a serem desenvolvidas durante o semestre.

No período e disciplina citados, a turma teve 29 estudantes matriculados, com um(a) estudante público-alvo da educação especial diagnosticada com deficiência intelectual. Ressaltamos que seu ingresso na universidade foi por ampla concorrência e não por cotas. O(a) mesmo(a) estava devidamente matriculado(a) no curso de Licenciatura em Física, tendo ingressado(a) no ano de 2015 e já tinha cursado(a) e sido aprovado(a) em outras disciplinas do fluxograma, notadamente, todas ofertadas pelo Centro de Ciências da Educação (CCE) da referida Instituição de Ensino Superior. É pertinente destacarmos que, o(a) estudante não compareceu na primeira semana de aula. Por tanto, não participou da apresentação do plano de curso da disciplina e nem da dinâmica de apresentação dos participantes como de costume. O registro de sua primeira presença na aula ocorreu no encontro do primeiro círculo de cultura, momento em que se debatia a História do Ensino de Ciências e da Física no cenário nacional. Nessa atividade, todos os alunos eram instigados a apresentar sua opinião, seu ponto de vista acerca do tema mencionado, tendo como base as referências listadas no plano de curso da disciplina. Na aula em tela, mesmo sendo convidado(a) a expressar sua opinião, o(a) estudante, não se pronunciou e, aparentemente, apresentou certo desconforto quando seu nome foi pronunciado. Naquele momento, respeitei o silêncio desse(a) aluno(a), no entanto, isso me causou certa inquietação, curiosidade.

Após o término da aula, o(a) referido(a) estudante solicitou um momento para que pudéssemos conversar. Pediu que fosse em um espaço extra-sala de aula e que não fosse na presença dos demais colegas. Na conversa, informou que era deficiente intelectual e que a UFPI tinha uma legislação específica para estudantes com NEE. Além disso, enfatizou que possuía uma auxiliar, a qual a acompanhava nos estudos das disciplinas. Tendo como base a fala do(a) estudante, procurei o departamento no qual estava lotado enquanto docente. Desse departamento, recebi a orientação que deveria me dirigir ao NAU. Como comentado anteriormente, é o setor responsável por fornecer todas as orientações e direcionamento de como atuar com estudantes com necessidades educacionais especiais.

Através do NAU e da Resolução nº 054/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPI, que dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes com NEE da UFPI, fui informado que estudante nessa situação tem direito à adaptação das atividades avaliativas, tempo adicional de 01 (uma) hora a mais para a realização das atividades avaliativas e apoio especializado necessário, conforme a necessidade educacional especial apresentada, dentre outros.

No caso aqui descrito, como o(a) própria estudante já havia informado, esse(a) tinha o suporte de uma auxiliar, aluna do curso de Física, bolsista e que deveria acompanhá-

lo(a) em seus estudos, durante 12 horas semanais. Sabendo de todos os direitos que eram assegurados ao(à) estudante, as atividades da disciplina foram continuadas sempre oferecendo mecanismos que medeiam seu aprendizado, mas sempre prezando pela qualidade da atividade. Na primeira atividade avaliativa, àquela que reunia a participação nos seminários e círculos de debates, não houve a participação da estudante, que agora era convidado(a) a interagir com os demais de maneira mais sutil que as primeiras abordagens. Essa ausência na participação das atividades avaliativas só foi observada nesse primeiro momento.

Esclarecemos que, conforme informado pelo NAU, devido aos fortes remédios, em alguns momentos o(a) estudante poderia apresentar sonolência ou até faltar e, portanto, realmente foi o que aconteceu. Com relação às outras atividades avaliativas propostas, o(a) estudante participou de mais três ocasiões. No segundo momento, onde os estudantes fariam uma micro aula expositiva e dialogada, utilizando como tema algum conteúdo de Física do Ensino Médio, a apresentação ocorreu de forma satisfatória para a sua condição de deficiente intelectual, onde foi levado em consideração o fato do(a) mesmo(a) ter até 01 (uma) hora a mais para realizar as atividades, sendo assim, no dia de da sua apresentação, apenas a dela foi realizada. Para a terceira e quarta atividades, nas quais houve a participação do(a) estudante, o(a) mesmo(a) solicitou que nenhum dos outros colegas da turma estivessem presentes em sala de aula, estando apenas ele(a) e o professor da disciplina. Sua solicitação foi prontamente atendida.

Dessa forma, as outras atividades foram realizadas com certo sucesso. A terceira atividade foi a apresentação de uma aula demonstrativa e a quarta atividade, a produção de um vídeo, através de um celular/smartphone, que tivesse duração entre 03 (três) e 05 (cinco) minutos, em que o(a) aluno(a) deveria apresentar um experimento de Física. Em todas as atividades propostas e desenvolvidas, ficou evidente que a assistência da auxiliar foi fundamental para a conclusão dessas atividades. Vale lembrar que, a tutora sempre era avisada das atividades que seriam realizadas e das datas que deveriam ser apresentadas e, desta forma, se organizava juntamente com o(a) aluno(a), previamente, para o seu desenvolvimento, visto que existia uma demora para realizá-las, condição da própria aluna com necessidade especial educativa.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas, em linhas gerais, indicam que o principal preceito da educação inclusiva é legitimar as diferenças, o que representa um dos maiores desafios do professor, seja da educação básica ou da educação superior. No relato aqui considerado, apesar de já ter atuado com estudantes PAEE no Ensino Médio, afirmamos que o trabalho na Educação Superior, dentro de uma Instituição Pública Federal, não foi mais fácil, apesar de ter um assessoramento por parte de um setor dessa instituição.

Entendemos que, legitimar as diferenças, significa o reconhecimento dos profissionais da educação acerca dos pontos de partida e de chegada diferentes para estudantes diferentes, ao se considerar suas necessidades especiais educativas. No entender de Greca (2015, p. 131), essa legitimação só se efetivará, mediante uma proposta inclusiva dos alunos com necessidades especiais educativas, sendo que deverá haver "[...] a adaptação curricular, muitos professores possuem alunos na sala de aula e não compreendem que eles precisam de uma atividade diferenciada. entendem que isso é ir aquém do conteúdo acadêmico".

Mesmo sendo a educação direito garantido a todos, estando na Lei, o professor formador não recebe uma formação que possibilite uma atividade docente que atenda a esse perfil de aluno que, conforme as políticas de inclusão só tende a aumentar a cada ano. Na turma em questão, com 29 estudantes matriculados, 06 desistiram ou trancaram a disciplina. Aqui levantamos os questionamentos: por que isso aconteceu? Que fatores levaram esses alunos ao fracasso acadêmico? Dos estudantes que desistiram, que não concluíram a disciplina, nenhum estava cadastrado no NAU. Esses são classificados como estudantes sem necessidade especiais.

Sobre este relato de experiência e vivência aqui descrito, nos chamou a atenção o fato dos estudantes considerados “normais”, aqueles que não foram aprovados na disciplina, que desistiram, não influenciar no resultado final do desempenho do(a) estudante em questão. Ressaltamos que, embora com suas limitações, inúmeras adversidades, esse(a) conseguiu obter êxito na disciplina em tela, ou seja, foi aprovado(a). Portanto, para uma conclusão ponderada, o que dizermos sobre essa experiência, esse desafio aqui posto? Passamos a entender que o professor deve compreender a educação como prática social, relacionando o ensino à realidade e trabalhando de forma democrática com seus alunos, assegurando, assim, uma aprendizagem efetiva a esses aprendizes. Deve, ainda, enquanto facilitador do aprendizado buscar a motivação desses alunos.

Na verdade, isso não é uma tarefa fácil, pois a falta de motivação pode ter origem, por exemplo, em problemas de cansaço e de necessidades afetivas. No caso de alunos com NEE, a relação professor-aluno não deve ser diferente. Cabe, portanto, ao professor buscar um desenvolvimento profissional, embora de forma autônoma, para o recebimento e convivência na sala de aula com um aluno nessa condição.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S da S. M.; SCHRAMM, D. U. da S.; SOUZA, M. de O. Material pedagógico inclusivo: trabalhando com maquetes tátil-visuais do modelo geocêntrico e do heliocêntrico. **Física na Escola**, v. 16-1, 2018. Disponível em: <http://www1.fisica.org.br/fne/phocadownload/Vol16-Num1/a08.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BUZZÁ, H. H. et al. Preparação de material tátil-visual torna o ensino dos conceitos de óptica acessível para pessoa com deficiência visual - Exposição "Luz ao Alcance das Mãos". **Física na Escola**, V. 16-1, 2018. Disponível em: < http://www1.fisica.org.br/fne/phocadownload/Vol16-Num1/a09.pdf >. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Edital n° 4. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 84, seção 3, p.39-40. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_ docman&view=download&alias=816-incluir-propostas-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 ago. 2018

______. **Lei nº 9.394, de 12 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em: 10 ago. 2018.

______. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9917-rceb002-12-1 04 jul.2018>. Acesso em: Acesso em: 05 ago. 2018.

______. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos / Maria Salete Fábio Aranha. Brasília. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf> Acesso em: 10 ago. 2018.

______. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em: 10 ago. 2018.

______. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Edição extra. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 02 set. 2018.

______. Palácio do Planalto. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 17 ago. 2018.

______. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2015**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**: MEC / SEESP, v. 1, no 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: < http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

GRECA, L. M. **Surdez e alfabetização matemática**: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para nos contar. Dissertação (Mestrado em educação Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

OLIVEN, A. C. Políticas de Inclusão no Sistema de Educação Superior Brasileiro: o setor público e o privado. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS, 30., San Francisco. 2012. **Anais...** San Francisco. 2012. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Arabela%20Oliven.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

PIAUÍ. Universidade Federal do Piauí. NAU Disponível em: <http://www.ufpi.br/quem-somos-nau>. Acesso em: 02 set. 2018.

______. **Resolução nº 054/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPI**, Dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais da UFPI. Disponível em: < https://ufpi.br/images/CCE/RESOLU%C3%87%C3%95ES/Resolu%C3%A7%C3%A3o_054-2017.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2018.

SILVA, O. M. A **Epopéia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

THOMA, A.S. A Inclusão no ensino superior: “ – Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial.” In: **29ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 2006, Caxambu. Anais da 29ª reunião da ANPED, 2006.

CAPÍTULO 7

A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS PELO ENSINO REMOTO

Data de aceite: 02/09/2021

Jaqueline Leandra de Menezes Pereira dos Santos

Pedagoga e Psicopedagoga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura da UERJ/ Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF)

Ediciéa Mascarenhas Fernandes

Psicóloga, Psicopedagoga, Mestre em Educação pela UERJ, Doutora em Saúde da Mulher e da Criança pelo IFF/FIOCRUZ. Professora da UERJ e UFF.

Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira

Professora, Psicóloga, Mestre em Educação pela UERJ/FEBF.

RESUMO: O presente estudo aborda o processo educacional direcionado ao desenvolvimento das crianças com Microcefalia, decorrente do Zika Vírus, durante esse período de pandemia com toda a estrutura necessária, com o intuito de proporcionar auxílio do ensino remoto, visto que o acesso à escola por encontrar-se comprometido, dificulta a realização de atividades da Educação Infantil voltadas ao seu desenvolvimento e aprendizagem. É sabido que na vida escolar, é preciso uma proposta inclusiva que atenda a todas as necessidades dos alunos, tais como estrutura física adequada, qualificação dos educadores, além da educação permanente e, principalmente a compreensão sobre o problema, conscientizando toda a comunidade escolar. Diante da gravidade acarretada pela COVID-19, estratégias foram criadas para que essas crianças não ficassem sem recursos dispostos a ajudá-las, além de orientar os responsáveis a participarem de todos os momentos.

PALAVRAS - CHAVE: Microcefalia; Ensino Remoto; Zika Vírus; Inclusão.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR CHILDREN WITH CONGENITAL ZIKA VIRUS SYNDROME BY REMOTE EDUCATION

ABSTRACT: The present study concerns to the educational process aimed at the development of children with Microcephaly resulting from the Zika Virus, during this pandemic period with all the necessary structure in order to provide assistance from remote education, since access to school by finding if compromised, it makes it difficult to carry out Early Childhood Education activities aimed at their development and learning. It is known that in school life, an inclusive proposal is very important for all students needs, such as adequate physical structure, educators qualification in addition to permanent education and, especially, understanding the problem and raising an awareness of the entire school community. In view of gravity caused by COVID-19, strategies were created so that these children did not run out of resources willing to help them, in addition to those responsible to participate at all times.

KEYWORDS: Microcephaly; Remote Teaching; Zika Virus; Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O Zika é o primeiro vírus transmitido por mosquitos que causa malformação fetal, recaindo fortemente sobre pessoas e comunidades que estão em condição de vulnerabilidade socioeconômica e, muitas vezes, desassistidas pelo poder público (BRUNONI, 2016).

De acordo com o Ministério da Saúde, a Microcefalia é definida como:

> (...) condição ocorrida quando o crânio do bebê não atinge o tamanho normal, influenciando no desenvolvimento mental. A alteração pode ser percebida ainda nas primeiras horas de vida por meio da medida do perímetro cefálico (medida da cabeça), que para o menino, a medida é igual ou inferior a 31,9cm e, para menina, igual ou inferior a 31,5cm, valendo para bebês nascidos com 37 ou mais semanas de gestação, segundo o protocolo atualizado em Março de 2016 (BRASIL, 2015).

Ao se falar em níveis de comprometimento encontrados na criança com microcefalia, causada pelo Zika Vírus, verifica-se que estes são muito variados, sendo fundamental que o profissional que atue com ela conhecê-la, bem como o seu quadro clínico, dessa forma é mais viável estabelecer uma proposta pedagógica que atenda as demandas encontradas na anamnese.

A criança com microcefalia apresenta outros problemas, como retardo mental, atraso nas funções motoras e de fala, distorções faciais, nanismo ou baixa estatura, hiperatividade, epilepsia, dificuldade de coordenação, equilíbrio e alterações neurológicas. Independente de sua necessidade, a inclusão e métodos de manter contato com o conhecimento, é válido ressaltar que cada aluno possui seu tempo de aprendizagem.

Monteiro e Fernandes (2017), em seus estudos demonstraram que a estimulação precoce estimula e amplia as competências, além de favorecer o desenvolvimento motor e cognitivo, tendo a figura do professor como um importante ator numa abordagem multiprofissional. São imprescindíveis atividades as quais estimulem a neuroplasticidade, que é a capacidade do sistema nervoso de mudar, adaptar-se e moldar-se estrutural e funcionalmente ao longo do desenvolvimento neuronal e quando sujeito a novas experiências.

Nos anos de 2018 e 2019, quatro anos depois do surgimento de casos, estes alunos possuem maior número de ingressos na Educação Infantil, o que pode se tornar ferramenta importante para os pesquisadores na investigação de comportamentos, dificuldades educacionais e metodologias favoráveis aos professores no processo de inclusão e ensino-aprendizagem, segundo a pesquisa dos autores Gomes e Câmara (2019).

Devido à pandemia, as atividades presenciais foram interrompidas, cabendo aos pais, juntamente com o apoio de professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado), a aplicação dessas tarefas essenciais para as crianças acometidas pela SCZV (Síndrome Congênita do Zika Vírus).

2 I EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS PRINCIPAIS MARCOS MUNDIAIS

No ano de 1990, realizou-se na Tailândia, em Jomtien, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), tendo como foco, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, com a presença de muitos educadores de diversas partes do mundo, e na qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

As estatísticas do início da década de 1990 apontavam que nos países pobres e em desenvolvimento, 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica, e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia alguma modalidade de educação, de acordo com os estudos de Mendes (2006).

E continua a autora que estas evidências estimularam o consenso sobre a mobilização de esforços no intuito de atendimento às necessidades educacionais de inúmeros alunos, até então, privados do direito em acessar, ingressar, permanecer e ser bem sucedidos na escola básica, como preconizava a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Patrocinada pelo governo da Espanha e da UNESCO, em 1994 realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, enfocando o acesso e qualidade do ensino e garantia do acesso à escola para as pessoas com deficiência, produzindo assim, a Declaração de Salamanca, considerada como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da Educação Inclusiva.

A partir do documento, Declaração de Salamanca, as teorias e práticas inclusivas estendem-se por vários países, inclusive no Brasil, trazendo como proposta, que as crianças e jovens com deficiências, devam ter acesso às escolas regulares que a elas devem adequar-se, visto que estas escolas constituem os meios mais capazes para o combate às atitudes discriminatórias, na construção de uma sociedade inclusiva com o objetivo de atingir a educação para todos (p. 8 e 9).

Segundo Fernandes e Orrico (2012), a Declaração de Salamanca é um desdobramento do Pacto de Educação para Todos, apontando para a necessidade da construção de uma escola centrada na heterogeneidade humana, seja do ponto de vista cultural, lingüístico, étnico, de gênero e no campo das peculiaridades e singularidades do humano, como é o caso das pessoas com deficiência.

Outrossim, o paradigma da inclusão globaliza-se, tornando-se palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas, no final do século XX. Diante dessa pandemia,o movimento em prol da Educação Inclusiva, trouxe em sua gênese, uma discussão em torno da Educação Especial e o ensino remoto, para que se torne um sistema de suporte

permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos, assim como seus professores.

Com a finalidade de um atendimento escolar essencial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu um Parecer sobre a reorganização do calendário escolar e possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

> As atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares (BRASIL, 2020 apud SOARES, PEREIRA & RODRIGUES, 2020)

De acordo com Soares, Pereira e Rodrigues (2020) para a educação especial, esse mesmo documento orienta que os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) trabalhem de forma articulada com toda equipe escolar, adequando os materiais e dando suporte às famílias.

A Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas sim, como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender a diversidade de seus alunos, remetendo também aos procedimentos realizados pelo ensino remoto.

3 | METODOLOGIA

A metodologia escolhida aplicada ao estudo foi uma pesquisa qualitativa com as mães triadas bem antes do isolamento social, com o objetivo de oportunizar uma assistência educacional adaptada às necessidades das crianças, uma vez que estas estão sob a responsabilidade de seus familiares, recebendo assim, recomendações específicas de estimulação para desenvolver-se. Cinco mães foram selecionadas, pois estas já interagiam entre si, formando esse pequeno grupo.

Com o auxílio de uma entrevista semiestruturada e um TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), on-line, separadamente, as mães responderam e feito isto, as respostas foram analisadas para verificação das necessidades e propor sugestões. Iniciamos com trocas de experiências, de atividades criativas para estimular seus filhos, além de realizarem “lives” com apresentação de materiais, vídeos, musiquinhas, instrumentos sonoros, os quais pudessem ser coadjuvantes à aprendizagem neste momento tão conturbado.

Dessa forma, o uso desses recursos, de baixo custo, e as tecnologias provenientes

das redes virtuais, conjugaram-se a fim de possibilitar um ambiente acolhedor para a estimulação das crianças com SCZV. As propostas de atividades devem garantir que as ferramentas digitais ou físicas sejam acessíveis a todos os estudantes, assegurar o Atendimento Educacional Especializado, que envolve parceria entre profissionais especializados e professores, para desempenhar suas funções na adequação de materiais, além de dar orientações e apoios necessários aos pais e responsáveis. As famílias são, sempre, parte importante do processo.

Sabendo que as interações sociais entre grupos heterogêneos são condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, pensamos que quanto maior for o grupo de relações em que a criança participar, seu desenvolvimento será melhor.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, no Brasil, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, Lei nº 9.394/96, Art. 29).

A Lei n° 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sistematizou uma série de atribuições relativas aos direitos das pessoas com deficiência, destinadas a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais dessas pessoas, visando à sua inclusão social e cidadania.

Daí, o direito à Educação Inclusiva ser garantido tanto pela Constituição, quanto pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (Organização das Nações Unidas), assim como pela Lei Brasileira da Inclusão (LBI), de Nº 13.146/2015, que em seu Art. 3º para fins de aplicação, consideram-se:

> III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

Concernente ao princípio da igualdade e da não discriminação, o Artº4 aborda que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. Assim,

> § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Segundo Matuoka (2020), a garantia da Educação Inclusiva durante a pandemia, é direito dos estudantes. A autora relata que, acolher o estudante e sua família, com atenção

ao seu contexto e necessidades específicas, priorizando a conexão, o bem-estar e as possibilidades de cada família em lugar de volume de conteúdo, também são estratégias estimuladoras para otimizar o processo educativo das crianças especiais.

Estados e Municípios precisam conhecer essas necessidades e o perfil das crianças com SCZV, para definir políticas educacionais, garantir, desde a matrícula em creche e pré-escolas, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e profissional de apoio escolar, pois o processo de inclusão envolve o acesso, a permanência, o aprendizado e desenvolvimento pleno de crianças com a SCZ, a partir de programas de formação continuada de professores e profissionais, a reestruturação das instituições de Educação Infantil.

Contudo, algumas críticas têm sido dirigidas ao ensino remoto, no tocante ao despreparo diante da crise educacional brasileira, ou seja, a precariedade dos recursos que viabilizariam o processo ensino-aprendizagem para grande parcela de crianças e jovens brasileiros, acarretando assim, exclusão e agravo à qualidade do ensino da escola pública, além de arraigar as diferenças intelectuais entre os estudantes (CUNHA et al, 2020).

De acordo com os autores, não se trata de um "discurso negacionista" às tecnologias da informação utilizadas na educação, devido ao reconhecimento de suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem, e sim de uma reflexão acerca da necessidade de uma sociedade mais igualitária, com melhorias na formação docente, de projetos voltados para a garantia do direito à educação, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, garantindo assim, o padrão de qualidade do ensino.

Cunha et. al (2020) abordam uma questão relevante nessa nova dinâmica escolar que vem interferindo nas atividades escolares, a saber: a espacial, ou melhor, espaço impróprio/inadequado ou escasso nas casas, como poucos cômodos e muitos integrantes ou excesso de movimento e barulho, sendo oportuno destacar também, os outros desafios domésticos tais como a participação dos pais/familiares como professores, já que algumas tecnologias utilizadas pelos professores ou a forma como desenvolvem o ensino não possibilitam a aprendizagem, exigindo desses mediadores domésticos os mecanismos pedagógicos necessários para tal, que poderá não acontecer adequadamente.

Para isso, os professores durante as "lives" com os familiares, passaram instruções sobre o que seria abordado, além de ajudarem a tirar dúvidas que surgiam, pois muitos alegavam não ter estudo suficiente, mas nada os tiraria do foco da tarefa.

Assim que essa pandemia passar, a escola certamente passará por um grande desafio, reparando as perdas acarretadas pelo ensino remoto, por meio de um trabalho a desenvolver-se com vistas à eliminação das desigualdades, da exclusão a que foi submetido grande quantitativo de estudantes, no intuito de oportunizar novos processos pedagógicos que ampliem o desenvolvimento intelectual, humano e do pensamento crítico, como também a formação da cidadania (CUNHA et. al, 2020).

4 I PRODUZINDO MATERIAIS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o AEE (Atendimento Educacional Especializado) na Educação Básica, o professor especializado tem um papel muito significativo na produção, verificação da funcionalidade e aplicabilidade dos recursos a serem utilizados para mediar um processo de ensino e aprendizagem dos alunos. São atribuições desse profissional, a saber:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
>
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
>
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
>
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
>
> V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
>
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
>
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
>
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009 apud SOARES, PEREIRA & RODRIGUES).

Devido às condições de trabalho impostas pela pandemia, os recursos através de tecnologias digitais, ganham protagonismo, porém critérios precisam ser observados nas escolhas ou produções de materiais, seja por meio digital ou não, tais como:

> a) adequação aos objetivos, conteúdo e grau de desenvolvimento, interesse e necessidades dos alunos;
>
> b) adequação às habilidades que se quer desenvolver (cognitivas, afetivas ou psicomotoras);
>
> c) simplicidade, baixo custo e manipulação acessível;
>
> d) qualidade e atração (devem despertar a curiosidade).

Dentro de um ambiente escolar estimulante para a criança com SCZV, as atividades realizadas buscaram desenvolver as habilidades sensoriais, a comunicação, a linguagem, comportamentos, os afetos, as emoções, além da motricidade. No ensino remoto, seguindo

critérios facilitadores, os responsáveis receberam orientações em prol de seus filhos, para que pudessem utilizar recursos diversos, desde materiais acessíveis existentes em casa, tais como, embalagens, garrafas PET, entre outros para confecção de brinquedos, até o próprio computador.

O material didático faz parte dos recursos a serem utilizados para mediar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O professor especializado tem um papel muito significativo na produção, verificação da funcionalidade e aplicabilidade desses materiais.

No meio digital é possível ter acesso a sites, jogos e aplicativos que podem auxiliar o professor na produção de materiais didáticos acessíveis(SOARES, PEREIRA & RODRIGUES, 2020).

A tendência atual da educação brasileira é a opção para a inclusão de educandos com deficiência intelectual em classes comuns. E a inclusão das crianças acometidas pela SCZV, necessita começar o mais cedo possível. Assim, Saúde e Educação devem estar juntas nas propostas das políticas para Pessoas com Deficiência (PcDs).

A partir do diagnóstico, além da criança ser encaminhada a uma unidade de saúde com equipe multidisciplinar (serviço social, neurologia, pediatria do desenvolvimento, psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicopedagogia e pedagogia hospitalar), ela deve ser encaminhada à Educação Infantil, modalidade oferecida às crianças de zero a cinco anos de idade pelas Secretarias Municipais de Educação, sendo de extrema importância a oportunidade dela vivenciar atividades dentro das adequações curriculares que por sua vez contribuirão para o desenvolvimento da linguagem, motricidade, inteligência e criatividade.

5 I CONCLUSÃO

O presente estudo buscou investigar os desafios e possibilidades da docência a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika por auxílio do ensino remoto durante esse tempo de pandemia de Covid-19. Por haver dificuldades no acesso à tecnologia e pelo caráter inédito da Síndrome, os problemas referentes à disponibilidade dos responsáveis, docentes, a reinvenção das estratégias e de recursos didáticos , foi necessário a adequação de materiais didáticos disponíveis no ambiente das fora do contexto escolar, e auxílio dos terapeutas que por sua vez, atendem as crianças em centros de reabilitação.

A microcefalia não é um agravo novo, tampouco uma nova doença, porém é um indicador de um déficit do crescimento cerebral, decorrente de várias etiologias, podendo estar relacionada a fatores genéticos e cromossômicos, além de exposições ambientais da gestante ao consumo de drogas, álcool, entre outras substâncias químicas ou radiação. Também se aplicam os distúrbios metabólicos e os processos infecciosos como rubéola, herpes e sífilis, de acordo com Vargas et al (2016).

> Os bebês com microcefalia devem ter acesso ao conjunto de cuidados próprios da primeira infância e, sobretudo, àqueles, inerentes a sua condição específica. Sabendo que as crianças com microcefalia também podem aprender, se tiverem oportunidade de interagir desde a mais tenra idade, as creches devem acolher os bebês com microcefalia em ambientes inclusivos, ricos e estimulantes, que ofereçam por meio de ação interdisciplinar, as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2016, p. 47).

A inclusão de crianças com SCZV, devido aos comprometimentos ocasionados formalizada precocemente, só trará benefícios pois "com o suporte necessário e apropriado, às crianças pequenas com necessidades educacionais especiais podem tanto adquirir habilidades complexas quanto participar com sucesso de ambientes inclusivos"(MENDES, 2016, p.252).

Essa colocação corrobora como pensamento sobre a importância da Educação Infantil por ser a primeira etapa da Educação Básica e por oportunizar o aprendizado ao respeito às diversidades, uma vez que o convívio entre as crianças com desenvolvimento típico e atípico pode minimizar atitudes discriminatórias e preconceituosas.

Em função da pandemia de Covid-19, o suporte especializado ficou ao encargo dos responsáveis e outros cuidadores, visto que as atividades estão sendo realizadas pelos meios digitais, fato esse que muito necessitou de mudanças nos conteúdos programáticos, além de orientações por parte dos professores e de profissionais de saúde, sendo que esses últimos vêm mantendo seus atendimentos cotidianamente.

Segundo o pensamento de Da Silva et al. (2018) é importante que os professores e cuidadores tenham contato com profissionais de saúde de modo que estes forneçam informações quanto à importância de estimular a postura correta da criança, podendo para isso utilizar instrumentos como calça de posicionamento, cadeira de rodas, cadeira de posicionamento para o chão, mesa recortada, e também como segurar a criança no colo da maneira adequada e transportá-la com o máximo de segurança. Nem sempre os ambientes são propícios à realização de certas tarefas, pois há vários que apresentam condições precárias, até mesmo a ausência da Internet, ficando os suportes necessários restritos às idas da criança aos ambulatórios.

A experiência de imaginar a docência mediante o ensino remoto para as crianças com SCZV constitui-se um desafio devido ao fato de ser uma síndrome inédita e pelas dificuldades encontradas em face aos ambientes virtuais, para que seus suportes atinjam os objetivos com êxito. Materiais como caixas de papelão, chocalhos, bolas, rolos, almofadas, e até mesmo outros que possam ser criados, podem ser importantes aliados para auxiliar o desenvolvimento das crianças.

Os responsáveis e cuidadores por sua vez, recebem orientações a respeito do que podem realizar em prol do processo educacional de seus filhos, como oferecer condições favoráveis apesar dos entraves existentes, e por isso acreditam que as atividades propostas

e tudo o mais que vem sendo direcionado à aprendizagem dos pequenos, contribuirão para que isso se formalize.

As dificuldades das profissionais em imaginar suportes para suas atuações junto a esses discentes evocam a importância dos sistemas educacionais, através dos gestores escolares inclusive, atentarem para a necessidade de fortalecimento de vínculos entre sua equipe, unindo forças em prol da superação dos desafios que estão surgindo nesse cenário, assim como da imprescindível atuação do Estado, seja na promoção da capacitação do corpo de funcionários, seja na transformação da estrutura e da equipe de suporte para as diversidades de experiências que cada estudante leve à sala de aula, segundo Batista (2019).

A importância de se estudar sobre a SCZV faz-se necessário para um profundo conhecimento sobre suas especificidades, tais como a possibilidade da criança ter múltiplas deficiências ou apresentar crises convulsivas. A preocupação em atender a criança da melhor forma possível conforme recomendado pela legislação, é tarefa primordial tanto dos docentes quanto dos cuidadores e terapeutas, pois em linhas gerais, todos primam por aprender cada vez mais, além de contribuir significativamente para que a inclusão seja sempre efetiva, atingindo patamares superiores em todas as instâncias. As atividades planejadas, as estratégias de estimulação com materiais disponíveis nas escolas e nos ambulatórios, brinquedos padronizados, adaptações no mobiliário entre outros, cederam lugar às plataformas digitais, em decorrência da pandemia; outrossim, algumas escolas vêm retomando os AEEs de forma cautelosa, atendendo aos protocolos de higiene e isolamento social, mas que ainda alguns responsáveis temem.

Assim, é de suma importância que a inclusão escolar de crianças com a SCZV seja vista e reconhecida como um novo capítulo na história da Educação Brasileira, com a união de forças para que seja escrito da maneira mais bela possível, nas palavras de Batista (2019).

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Ministério da Saúde** (Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. Nota informativa nº1, de 17 de novembro de 2015. Procedimentos preliminares a serem adotados para a vigilância dos casos de microcefalia no Brasil [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2015 [acesso 2020, Agosto 30]. Disponível em: http://portalsaude.saude.gov.br/images/pdf/2015/novembro/18/microcefalia-nota-informativa-17nov2015-c.pdf » http://portalsaude.saude.gov.br/images/pdf/2015/novembro/18/microcefalia-nota-informativa-17nov2015-c.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota técnica nº 25/2016. Orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil. In: BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil*.*** Brasília, DF, 2016. 413p.

BRASIL. Bases da Educação Nacional– Lei 9394/96–disponível em http://www. planalto. gov. br/CCIVIL_03/LEIS

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015.Institui **a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. *Diário Oficial da União* 2015; 7 jul.

BRUNONI, D et al.**Microcefalia e outras manifestações relacionadas ao vírus Zika: impacto nas crianças, nas famílias e nas equipes de saúde.** • Ciênc. saúde colet. 21 (10) Out 2016 • https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16832016

BATISTA,Gessivânia de Moura. **Processos imaginativos de educadora quanto à docência a crianças com a Síndrome Congênita do Vírus Zika.** Dissertação de Mestrado não publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, UFPE, 2019

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 12 set. 2020.

DAVIS, Angela. **Sobre educação e cultura** (págs. 143 – 194). In: Davis, Angela. Mulheres, cultura e política. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

DA SILVA, Flávia Calheiros. et al. Capacitação para profissionais de Educação Infantil sobre as necessidades educacionais de crianças com Síndrome Congênita do Vírus Zika e outras alterações neurológicas. **Revista Educação**. Batatais, v. 8, n. 1, p. 57-71, jan. 2018.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990. Disponível em <http//www.educacaoonline.pro.doc_ declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.asp. acesso em 24 jul, 2018.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas, ORRICO, Helio Ferreira. **Acessibilidade e Inclusão Social**. Editora Deescubra. Rio de Janeiro, 2012.

GOMES, E.M, CÂMARA, C.M.F. Formação de Professores e Metodologias Frente à Inclusão de Alunos com Microcefalia na Educação Infantil. 2019 <http://www.**editorarealize**. com.br

MATUOKA, Ingrid. **Educacao Integral.cre.br.** Portal do MEC. Publicado em 03 de Junho de 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. **Integração/inclusão**: o que revelam as teses e dissertaçãoe em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula (Org.). Inclusão educacional: pesquisas e interfaces. Rio de Janeiro, Livre expressão, pg. 98-149, 2003.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Inclusão marco zero: começando pelas creches. São Paulo: Jaqueline&Marin editores, 2016.

MONTEIRO, S. P.; FERNANDES, E. M.; Orrico, H. Protocolo de Atendimento Educacional para Crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus e outras alterações do Desenvolvimento. Universidade Federal Fluminenense, Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDIn): Niteroi, 2018. 70 p.

MONTEIRO, S. P.; FERNANDES, E. M. A Estimulação Precoce como Fator Essencial no Desenvolvimento de Bebês com Microcefalia em Consequência da Síndrome Congênita do Zika Vírus. In: Ponto de Vista em Diversidade e Inclusão- volume 3- LIMA, Neusa Rejane Wille; DELOU, Cristina Maria Carvalho; PERDIGÂO, Luciana Tavares (org.), Niteroi- Rio de Janeiro, . Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDIn), 2017.

SOARES, Gabrielle de Oliveira Camacho; PEREIRA, Elizabeth Rodrigues de Oliveira; RODRIGUES, Suellen da Rocha. **Adequações de tecnologia, adaptação curricular e aproveitamento de recursos na perspectiva do ensino remoto. Universidade Federal Fluminense – UFF**. Instituto Federal de Biologia – Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão- CMPDI – Serviço de Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Pandemia de Covid-19. Setembro 2020.

VARGAS, Alexander. et al. Características dos primeiros casos de microcefalia possivelmente relacionados ao vírus Zika notificados na Região Metropolitana de Recife, Pernambuco. **Epidemiologia eServiços de Saúde.** Brasília, n. 25, v. 4, p. 691-700, out. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ress/v25n4/2237-9622-ress-S1679_49742016000400003.pdf. Acesso em: 13 dez. 2019

CAPÍTULO 8

IMPLANTE COCLEAR: CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Data de aceite: 02/09/2021

Jaqueline de Oliveira Costa Melo
LABCÁTIL- Instituto Benjamin Constant (IBC)
Rio de Janeiro-RJ
http://lattes.cnpq.br/3343190345029552

Ana Paula de Araújo Barca
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém-PA
http://lattes.cnpq.br/9007029966088743

RESUMO: Verifica-se a falta de pesquisas sobre as práticas pedagógicas compatíveis com o público usuário de implante coclear, por isso propomos essa pesquisa com o objetivo de adequar práticas pedagógicas acordantes com a referida população, a fim de contribuir com os atendimentos realizados por outras instituições. A pesquisa é de caráter qualitativo, pois foi observado o desenvolvimento da fala e habilidades auditivas de crianças com implante coclear, na faixa etária de 1 a 7 anos no decorrer do 1º semestre de 2014. O estudo é etnográfico, visto que, fizeram-se observações do cotidiano dos indivíduos e durante as ocorrências das atividades. Foram aplicados questionários com os pais e os professores para investigar as principais dificuldades apresentadas pelas crianças e outros aspectos de relevância à pesquisa. Para isso utilizaram-se como instrumentos: questionários, fotos e anotações. Ao coletar os dados, identificou-se oito categorias de atividades diferentes presentes no planejamento docente. Além da descrição destas, fez-se um relato individual dos alunos correspondente ao desempenho semestral. Buscou-se também, posicionar-se de maneira crítica sobre os dados coletados, pontuando possíveis contribuições para seu aperfeiçoamento, de modo a somar com o esse trabalho novo e desafiador.

PALAVRAS - CHAVE: Surdez. Implante Coclear. Habilidades Auditivas.

COCHLEAR IMPLANT: CONCEPTS AND PEDAGOGICAL PRACTICES

ABSTRACT: There is a lack of research on pedagogical practices compatible with the public using cochlear implants, so we propose this research with the objective of adapting pedagogical practices in line with that population, in order to contribute to the pedagogical care provided by other institutions. This is a qualitative research, as the development of speech and hearing skills of children with cochlear implant was observed, in the age group from 1 to 7 years old during the 1st semester of 2014. The study is ethnographic, since records were made of the daily lives of individuals and during the occurrences of activities. Questionnaires were applied with parents and teachers to investigate the main difficulties presented by the children and other relevant aspects to the research. For this, the following tools were used: questionnaires, photos and notes. When collecting the data, eight different categories of activities present in the teaching planning were identified. In addition to their description, an individual student report was made corresponding to the semester performance. We also sought to position

ourselves critically on the data collected, highlighting possible contributions to its improvement, in order to add value to this new and challenging work.
KEYWORDS: Deafness. Cochlear Implant. Hearing Abilities.

1 I INTRODUÇÃO

O número de pessoas com o Implante Coclear é crescente no Estado do Pará, pois desde outubro de 2010, a cirurgia começou a ser realizada no hospital Bettina Ferro, situado na capital. Diante da maior acessibilidade à mesma, a presença desse alunado com essa nova condição, a de ouvinte, será real nas escolas paraenses e indubitavelmente, a presença de crianças usuárias de implante coclear em sala de aula será desafiador, logo se torna necessário buscar alternativas e subsídios pedagógicos para auxiliar o trabalho de aquisição da habilidade auditiva e linguagem oral. O estudo objetiva relatar sobre o atendimento pedagógico realizado com crianças usuárias de implante coclear no período de janeiro a junho de 2014.

De acordo com o site oficial de implante coclear no Brasil:

> O implante coclear é um dispositivo eletrônico de alta tecnologia, também conhecido como ouvido biônico, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes, permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral.

Em suma, os usuários do implante poderão ter a percepção sonora a partir de um aparelho colocado cirurgicamente o qual assume a função das células ciliadas comprometidas, presentes na cóclea, logo captará o som e o transportará ao nervo auditivo que por sua vez enviará os impulsos nervosos ao cérebro, para que haja a interpretação sonora.

Os candidatos ao implante podem ser aqueles que perderam a audição, mas aprenderam a falar (pós-linguais), assim como aqueles que nasceram com a deficiência auditiva profunda (pré-linguais).

No entanto, além das características citadas, é importante que outros requisitos sejam analisados, como a voluntariedade e vontade do indivíduo que o fará, principalmente os adultos e, no caso de crianças, a aceitação e disponibilidade da família para o processo haja vista se trata de uma mudança de vida intensa.

É necessário o alinhamento da prática docente à condição do indivíduo, para que o processo de aquisição das habilidades auditivas tenha êxito, de acordo com Fornazari (2008, p.11)

> Inicialmente, a criança deve ser avaliada para se saber em que nível de desenvolvimento ela se encontra e para onde deve ir. É importante estar atento ao momento em que está a criança, ao seu ritmo de desenvolvimento e, dessa forma, proporcionar atividades que visem atingir os objetivos dentro do planejamento. Não se deve exigir nada além nem aquém de sua capacidade e ritmo, procurando não levá-la à ansiedade ou frustrações.

Sob a luz de Bevilacqua (2005) acredita-se que a criança com implante coclear passará por todas as etapas auditivas no processo de aquisição da língua oral (detecção auditiva, discriminação auditiva, reconhecimento auditivo e compreensão auditiva) semelhante ao ouvinte.

Segundo a autora citada acima, a habilidade da detecção consiste na capacidade do indivíduo perceber os sons ambientais e os sons da fala. Na discriminação, a criança deve ter aptidão para indicar se os estímulos sonoros são iguais ou diferentes. No reconhecimento, o educando deve identificar um estímulo já conhecido. Há ainda uma quarta habilidade: a compreensão que é o estágio mais avançado das habilidades auditivas no qual o indivíduo já entende e domina a comunicação sem o uso de pistas, como leitura labial. Diante do exposto, torna-se evidente a necessidade de um acompanhamento pedagógico aos indivíduos com o implante, sobretudo, as crianças. Segundo Fornazari (2008, p. 5):

> Após a cirurgia, novas condutas devem ser seguidas, para que o indivíduo melhore sua comunicação oral e possa ter uma boa percepção de som, necessitando de métodos de educação e reabilitação auditivas corretas e principalmente, sistemáticas. Tais métodos englobam diferentes estratégias que devem ser seguidas. Para otimizar os resultados esperados do implante, um trabalho direcionado para o desenvolvimento das habilidades auditivas se faz necessário (FORNAZARI, 2008, p. 5)

Sabe-se que o trabalho de aquisição da linguagem oral por parte dos surdos (nesse contexto pessoas com implante coclear) no geral é cansativo e repetitivo.

> A criança que é forçada a oralizar-se vive um grande esforço para ser como o outro, para compreender bocas que se mexem rapidamente sem sentido, para emitir sons e entonações sem nenhum ***feed back,*** para aprender palavras das quais desconhecem o significado (PEDALINO, 2012, p. 101).

Com o intuito de dinamizar o atendimento às crianças com implante coclear e torná-lo significativo, a proposta foi pautada em uma metodologia composta por temas, acordantes com as vivências e realidade das mesmas as quais serão analisadas e descritas no decorrer da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivos: Relatar as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de aquisição de linguagem oral das pessoas com implante coclear; Demonstrar os materiais usados nos atendimentos pedagógicos; Divulgar o atendimento oferecido às crianças com implante coclear.

2 | METODOLOGIA

Abordagem da pesquisa é de caráter qualitativo. Foi observado o desenvolvimento da fala e habilidades auditivas das crianças com implante coclear na faixa etária de 1 a 7 anos no decorrer do 1º semestre de 2014.

A pesquisa é etnográfica, visto que foram feitas observações do cotidiano das

crianças e nas ocorrências das atividades no atendimento. Foram aplicados questionários com os responsáveis e professora com a intenção de investigar as principais dificuldades apresentadas pelas crianças e outros aspectos de relevância à pesquisa.

Além dos questionários, utilizaram-se fotos, anotações e após a organização dos dados houve a categorização dos mesmos.

O pesquisador também participou ativamente do grupo pesquisado, a observação teve caráter artificial, ou seja, as anotações e os registros foram realizados de maneira imperceptível pelo grupo.

Ao final, houve uma entrevista com a professora com a intenção de avaliar o desenvolvimento das crianças no decorrer das atividades do 1º semestre de 2014.

Fez-se pesquisa bibliográfica a partir de autores renomeados como: Fornazari (2008), Bevilacqua (2005) e Pedalino (2012) a fim de obter o histórico, conceitos e teses sobre o assunto, tornando a pesquisa coerente e coesa.

3 | RESULTADOS

Ao analisar o planejamento elaborado pela professora, assim como o desenvolvimento em sala das atividades propostas, categorizaram-se as atividades realizadas em: Atividades que demonstram a função da linguagem; Atividades para o treino das habilidades auditivas (detecção, discriminação, reconhecimento e compreensão); Atividades de letramento; Atividades que abarcam a psicomotricidade; Atividades de sopro; Atividades motoras; Atividades para ampliar vocabulário.

Durante os meses de abril e maio as atividades que estavam no planejamento da professora eram: acolhida, identificar o nome, vocalizar “eu”, atualizar o calendário com a verificação das condições climáticas, dia da semana e mês, detecção de som, sopro, verbos (ações de comer e beber) e encontros vocálicos. Vale ressaltar que grande parte das atividades elaboradas nesse período objetivava a estimulação da detecção auditiva, ou seja, perceber a presença e ausência do som.

A aluna **A** tem seis anos, está matriculada no ensino regular, filha de pessoas ouvintes, a perda auditiva dela é profunda bilateral. Ativou o aparelho em setembro de 2011, não faz uso da linguagem oral.

Segundo a professora, ainda no final do ano letivo de 2013 a aluna apresentava certo receio ao interagir com algumas pessoas, retornou sem o referido aparelho no início do ano letivo de 2014, demonstrou-se mais sociável com os demais, ao conhecer o aluno **C** (aluno novo) interagiu bem. A criança possui sopro forte, mas não contínuo, utiliza com calma e atenção o varal de letras e o alfabeto móvel. Na caixa de areia, desenha com os dedos todas as vogais, às vezes, quando solicitada, balbucia bem as palavras. Quando exposta a uma situação de escolha e a mesma erra, logo tenta a segunda opção.

No final do mês de maio, com estímulo vocalizou o “oi”, “eu”, “água” e as vogais.

Reconhece o próprio nome, balbucia as ações comer e beber e a saudação “boa tarde”. Percebeu-se que ela emite sons com esforço e muito incentivo, não é espontâneo.

Reconhece auditivamente as vogais. Oscila no reconhecimento auditivo das ações, mas relaciona corretamente as imagens às tarjetas com os nomes das ações.

O Aluno **B** tem cinco anos, é filho de pessoas ouvintes, a perda auditiva dele é bilateral profunda, ativou o aparelho em junho de 2013, não faz uso da linguagem oral, iniciou o atendimento em agosto de 2013.

O garoto interagiu bem com o aluno **C** (aluno novo) e segundo a professora é um aluno carinhoso. Em relação à aprendizagem, emite os sons dos encontros vocálicos e do número “1” (voz fraca). Quando realizava exercícios de sopro, algumas vezes soprava mais forte, no entanto era pontual. Apresentou dificuldade ao utilizar o alfabeto móvel (identificar as letras solicitadas). Compreendeu a função das placas banheiro/água. Demonstrou dificuldade para reconhecer o próprio nome. Para realizar as atividades ele precisa de estímulo constante, não tem autonomia. Percebeu-se que havia indícios de reconhecimento auditivo, pois um dia ao ouvir a professora dizer várias vezes “tia”, ele começou a fazer o sinal de “tchau” com as mãos.

A criança apresenta um notável comprometimento motor, associado à hipotonia (não consegue apertar o botão da descarga do vaso sanitário, nem o tubo de cola, não consegue pular). Apresentou o seguinte raciocínio: tentou usar a lixeira apertando com os pés, no entanto a mesma não tem pedal, então sem solicitar ajuda a fez com as mãos. Quando exposto a uma situação de escolha e a mesma estava errada, ele não tentou a segunda opção.

Na atividade de detecção articula a boca de acordo com as vogais presentes nas palavras. Percebeu-se muita dificuldade para compreender comandos (observar imagem/ pegar cartas no jogo da memória). Na atividade de sopro, consegue realizá-la com êxito (ao soprar o cachimbo a bola subia). Percebe diferenças nos gêneros “homem” e “mulher” oscilando algumas vezes, mas no geral relaciona às imagens às tarjetas corretamente. Apresenta dificuldades para relacionar as imagens das tarjetas das ações comer/beber.

Ao final do mês de maio o aluno conseguia identificar o nome na cadeira, vocalizar “oi”, articular a boca nas vogais “a” e “u” quando solicitado para dizer “água”. Quando a professora falava a palavra “sol” ele articulava a boca em “o” e escolhia a placa adequada do tempo.

Em uma das atividades de reconhecimento auditivo dos encontros vocálicos no 1º treino oscilou apenas no “oi” e não precisou ver a articulação da boca para acertar os demais. No 2º treino (oscilou em todas e em alguns precisou ver a articulação da boca). No reconhecimento auditivo das ações comer/beber, o garoto sempre oscilava.

O aluno **C** é filho de pessoas ouvintes, está matriculado no ensino regular, sua perda auditiva é profunda, ativou o aparelho em setembro de 2011, faz uso da linguagem oral para chamar alguém ou explicar coisas, oraliza bastante, mas sem clareza. Iniciou o

atendimento em abril de 2014. É um garoto esperto e atento, às vezes agitado, mas quando orientado ou repreendido compreende e aceita. É bom e prestativo aos colegas, esforçado, balbucia bem as palavras quando solicitado.

Em virtude do tempo de ativação do aparelho, a mãe do aluno pareceu bem ansiosa na primeira conversa com a professora.

No início do mês de abril, período que iniciou o atendimento, ele chamava as pessoas com o som “bababa”. Após treinos com os encontros vocálicos, ele começou a colocar as mãos na boca e dizer “eeeeeee” querendo dizer “ei”.

Utiliza com calma e atenção o varal das letras, sopra forte e contínuo. Oscila no reconhecimento do próprio nome. Quando chamado pelas costas o garoto atende, oraliza bem todas as vogais e apresenta dificuldades apenas na letra “e”.

Após dois meses, ele já identificava o nome na cadeira e, ao entrar na sala de aula, vocalizava bem o “oi”, para cumprimentar a professora. Em uma determinada situação, ao mostrar a imagem de um copo com água a professora perguntou: “o que é isso?” ele respondeu: “bebe”, depois repetindo disse “aua”. No momento da acolhida, quando observa a previsão do tempo, vocaliza “pol” ao invés de “sol”, ou seja, ainda não emite o som do “s”.

Sobre as atividades de reconhecimento auditivo dos encontros vocálicos, houve vários treinos: no 1º treino oscilou em alguns e precisou ver a articulação da boca, no 2º treino oscilou em apenas um, confundiu “ei” com “ai”, mas não precisou ver a articulação da boca. De maneira autônoma, o aluno separava as imagens em “comer e beber”, apontava para o pote de bolacha e em seguida para o grupo “comer”. Já reconhece auditivamente as ações e todas as vogais e as faz com os dedos na caixa de areia.

A aluna **D** esteve no atendimento de 28 de janeiro a 08 de abril. Adaptou-se bem à professora e segundo a mãe, em uma conversa disse que a filha estava bem empolgada, pois quando voltava para casa, contava as atividades feitas. No entanto, a aluna sentia falta de interagir com as outras crianças. Em uma tarde de atendimento quis ir para outra sala onde estavam os colegas. Percebeu-se também um cansaço notável demonstrado pela garota em virtude da sua rotina intensa ao ponto de dormir em sala de aula em uma das tardes.

Apresenta boa memória visual, a habilidade de detecção auditiva (perceber sons no ambiente) é desenvolvida. As habilidades de discriminação (diferenciar sons) e reconhecimento (reconhecer sons já percebidos) estavam em desenvolvimento.

Apresenta bom desenvolvimento físico-motor, habilidade de recorte regular. Lê algumas sílabas, reconhece a escrita do seu próprio nome, os nomes do pai e da mãe e alguns animais. Ao final do período de atendimento a criança dizia “posso ir banheiro?”/ “posso beber água?”/ “está sol”/ “está chovendo”.

Segundo a professora, a garota é geniosa, quando está aborrecida não quer mais fazer nenhuma atividade e finge não ouvir.

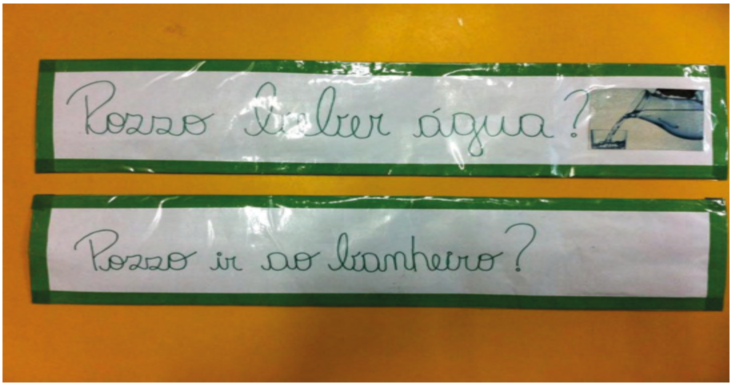
Percebeu-se um avanço em relação à construção de orações, pois quando

perguntada sobre suas unhas: “quem pintou?”, ela respondeu: “eu pintou”, antes, apenas fazia algum sinal ou dizia: “pintou”.

Durante o período observado, houve evolução da fala e habilidades auditivas das crianças atendidas, cada uma com suas particularidades, pois na coleta de dados constatou-se a comprometida assiduidade de alguns, a saída de outros e a entrada do aluno **C** na metade do semestre. Dessa forma, nota-se que o professor precisa ter habilidades como: flexibilidade e criatividade para que o seu planejamento acompanhe essa dinâmica dos discentes.

<u>Atividades que demonstram a função da linguagem</u>

Todas as vezes que os alunos queriam sair de sala para ir ao banheiro ou beber água, deveriam pegar uma das placas e falar.



Segundo a professora, este recurso é muito útil, pois as crianças começam a perceber que a partir da comunicação oral, elas se fazem compreendidas quanto às suas necessidades. Segundo uma das mães, em casa, a filha começou a comunicar que ia ao banheiro ou beber água, tentando construir as orações.

A criança também é estimulada a reconhecer a escrita do seu nome, assim como reconhecer auditivamente quando for chamada. Tais atividades dão significado a comunicação e as palavras escritas.

O trabalho com o encontro vocálico “oi”, serve de subsídio para o estímulo à comunicação no tocante às saudações. A professora sempre estimula os alunos a dizer “oi” ao entrar nos ambientes.

<u>Atividades para o treino das habilidades auditivas</u>

(detecção, discriminação, reconhecimento e compreensão)

Sob a luz da autora Bernadete Fornazari, a professora incluiu em seu planejamento, atividades que envolvem o treino das habilidades auditivas.

O professor distribui objetos pela sala que tenham os formatos geométricos, o mesmo irá se posicionar atrás da criança e fará as seguintes solicitações:

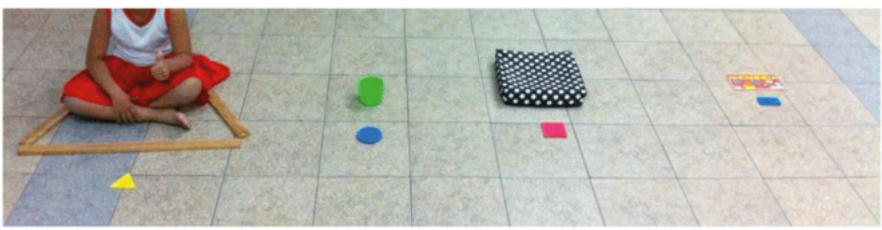
a) Pegar um objeto na forma de um quadrado;

b) Pegar um objeto na forma de um retângulo;

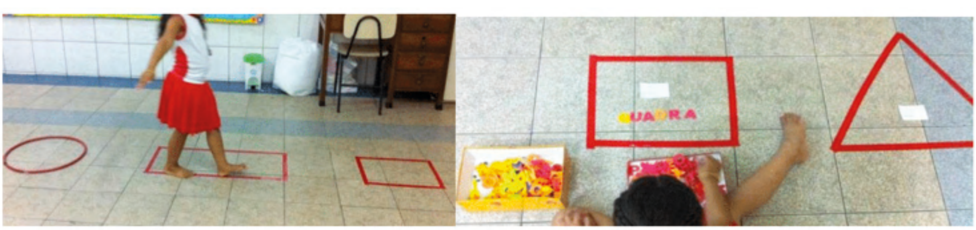
c) Pegar um objeto na forma de círculo;

d) Pegar um objeto na forma triângulo;

A criança deverá procurar com a agilidade ao som do tambor feito pelo professor, quando o mesmo parar, ela deve detectar esse som e cessar a busca. (Atividade de psicomotricidade, detecção e reconhecimento)



Após desenhar as formas geométricas no chão com a fita colorida, o professor falará o nome da figura geométrica, exemplo: quadrado. O aluno deverá contornar a forma geométrica andando se o som do tambor for lento, correndo se o som do tambor for rápido, na medida do possível bem em cima da linha (Atividade de psicomotricidade, detecção e reconhecimento);



Obs.: Aproveitou-se essa atividade para o uso do alfabeto móvel.

Atividades motoras

A proposta é realizar treino motor a partir da atividade de recorte. A criança deverá recortar folhas de revista nas formas geométricas, colar no cadermo e posteriormente, escrever os nomes das mesmas.





Obs.: É importante ressaltar que as atividades descritas acima são realizadas em vários dias, para não tornar-se cansativo e enfadonho.

4 | CONCLUSÃO

Após esse período de acompanhamento, constata-se a importância do trabalho com as crianças que receberam implante coclear, haja vista o atendimento objetiva oferecer um suporte a esse indivíduo que se encontra em uma nova condição: a de ouvinte.

Analisaram-se os planejamentos da professora assim como a aplicação das atividades, dentre elas destacamos aquelas atividades que visam demonstrar à criança as funções da linguagem, acreditamos que as mesmas precisam ser exploradas em todos os atendimentos para que o indivíduo veja sentido no que aprende.

Quanto aos treinos das habilidades auditivas, percebe-se que os mesmos estão associados às atividades de movimento, o que é fundamental para tornar o atendimento dinâmico.

Segundo a professora, incluíram-se atividades motoras no planejamento em virtude do alunado apresentar dificuldades nesse requisito. O estímulo do sopro é importante para a emissão de sons.

Percebeu-se a presença da psicomotricidade em diversas ocasiões, criando momentos lúdicos e prazerosos. Para o letramento: o uso de jogos, imagens coloridas e objetos concretos. Essas alternativas enriquecem o atendimento.

A ampliação do vocabulário feita a partir de elementos do cotidiano dá significado a esse mundo sonoro que está sendo apresentado aos indivíduos que têm o implante.

Segundo FORNAZARI (2008, p. 3):

> A função da escola diante desse novo alunado também deve ser revista, preconceitos devem ser evitados por o mesmo pertencer ou não a uma determinada comunidade. Paradigmas devem ser substituídos, o bom senso deve ter espaço. O professor deverá conhecer sua verdadeira função diante do aluno portador do implante coclear, deverá ser realista e saber que após a cirurgia um trabalho sistemático deverá ser realizado e ele como peça importante nesse processo deverá ter espaço. Deverá fazer seu planejamento

tendo como base o estágio auditivo em que o seu aluno se encontra, auxiliando-o nessa fase. Informar-se quanto aos avanços tecnológicos que poderão auxiliá-lo em sala de aula (telefone, sistema FM, etc), enfim propiciar momentos em que seu aluno usuário do implante coclear possa crescer também auditivamente com abordagens dos conteúdos, lúdicas, vivenciais etc.

Concordante com a autora acredita-se que a postura do professor e de todo o corpo escolar seja significativo, o qual não pode ser semelhante às aulas oferecidas em turmas regulares. Haja vista que a maior parte desses alunos já está matriculada nas mesmas, logo são crianças com uma carga horária intensa de atividades, por isso o tempo no atendimento precisa ter um caráter lúdico e dinâmico.

É necessário que o educador responsável por atender este novo público seja conhecedor das etapas auditivas, para que as atividades destinadas sejam adequadas.

Diante disso e dos resultados obtidos durante a pesquisa, acredita-se que propostas de atividades dinâmicas que estimulem a fala dos alunos são o ponto de partida e elemento essencial presente no planejamento do professor, deixando para trás os métodos oralistas enfadonhos e cansativos.

REFERÊNCIAS

BEVILACQUA, M.C;FILHO,O,A,C. **O que é o implante coclear**. Implante Coclear. Disponível em:<http://www.implantecoclear.com.br/index.php?pagina=oquee> Acesso em: 11 jan. 2014.

BEVILACQUA, Maria Cecília; MORET, Mortari Adriane Lima. **Deficiência auditiva**: conversando com familiares e profissionais da saúde. São José dos Campos: Pulso; 2005.

FORNAZARI, Bernadete. **Habilidades auditivas e conteúdos curriculares: Processo simultâneo no individuo com implante coclear**. In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Secretaria do Estado de Educação do Paraná. Pr/2008. V. On-line ISBN 978-85-8015-039-1 Cadernos PDE. Vol. I.

HOSPITAL BETTINA FERRO. **Implante Coclear**. Disponível em: <http://bettina.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=791:implante-coclear&catid=1:familiares-de-portadores-de-sdrome-de-down-se-re>. Acesso dia 11 de jan de 2014.

PEDALINO, Marise. **Uma experiência com crianças surdas.** In Psicomotricidade: educação especial e inclusão social. WAK: Rio de Janeiro, 2012.

CAPÍTULO 9

TERAPIA ASSISTIDA POR CÃES NA APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Data de aceite: 02/09/2021
Data de submissão: 21/06/2021

Simone Gomes Ghedini
Universidade Estadual Paulista – Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano
Marília, São Paulo, Brasil
http://lattes.cnpq.br/9101982284432313

RESUMO: A realização deste trabalho justifica-se pelo fato da Terapia Assistida por Cães na educação de adolescentes com deficiência intelectual nas escolas ser um tema de extrema relevância. Este trabalho tem por objetivo avaliar a eficácia do uso da terapia assistida por cães, analisando os benefícios da presença do animal durante as atividades desenvolvidas por eles. Este é um estudo comparativo, no qual um adolescente participou das atividades assistidas pelo cachorro e o outro não. Os dados relativos aos atendimentos mediados pela Terapia Assistida por Cães revelaram que seu uso é muito benéfico, uma vez que promove motivação ao assistido e aumenta o vínculo entre o terapeuta e o paciente.
PALAVRAS - CHAVE: Terapia Assistida por Cães, Deficiência Intelectual, Educação Especial.

DOGS ASSISTED THERAPY IN THE LEARNING OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

ABSTRACT: The realization of this project is justified by the fact that Dogs Assisted Therapy in the education of adolescents with intellectual disabilities in schools is a very important topic. This project aims to assess the efficacy of assisted therapy dogs, analyzing the benefits of the animal's presence during the activities developed by them. This is a comparative study, in which a teenager participated in the activities assisted by the dog and the other did not. Data on consultations mediated Dogs Assisted Therapy revealed that its use is very beneficial as it promotes motivation to assist and increases the bond between the therapist and the patient.
KEYWORDS: Dogs Assisted Therapy, Intellectual Disabilities, Special Education.

1 I INTRODUÇÃO

A Terapia Assistida por Cães na educação de adolescentes com deficiência intelectual (DI) nas escolas é um tema de extrema relevância, entretanto, ainda com muito poucos estudos científicos no Brasil.

Estudos realizados por Flôres (2009) apontam que são inúmeros os benefícios físicos, mentais, sociais e emocionais que os animais podem proporcionar tanto em terapias como, simplesmente, no convívio diário. Estes benefícios referem-se ao bem estar, afastamento do estado da dor, encorajamento das funções da

fala e das funções físicas, redução da pressão sanguínea e freqüência cardíaca, estímulos a memória e cognição, diversão e diminuição do isolamento, oportunidade de comunicação e convivência, possibilidade de troca de informações e de ser ouvido, sentimento de segurança, socialização e motivação, diminuição da ansiedade, relaxamento e alegria, aumento da confiança em si próprio e do grupo e diminuição do estresse.

Segundo Capote e Costa (2011) a Terapia Assistida por Animais (TAA) é realizada por profissionais da área da saúde e é documentada e avaliada de forma a desenvolver e melhorar o funcionamento físico, social, emocional e cognitivo das pessoas envolvidas no processo. Apresenta objetivos claros e dirigidos, com critérios estabelecidos, sendo o animal parte integral do processo de tratamento.

Para Ferreira (2012), embora a TAA traga benefícios em qualquer fase da vida do ser humano, ela é especialmente indicada para crianças, pois elas estabelecem com os cães uma comunicação recíproca que possibilita o desenvolvimento da autoestima, respeito e companheirismo.

Uma das características dos cães, que favorecem o vínculo com o ser humano, é a interação social e uso de mecanismos de comunicação. Dessa forma, a espécie canina e o ser humano se desenvolvem na interação com demais componentes de seu meio ambiente social. Assim, o cão adquiriu um importante papel na sociedade contemporânea, sendo foco de fortes vínculos afetivos (ALTHAUSEN, 2006).

Visto que a terapia com animais tem grande potencial terapêutico, profissionais da saúde e da educação passam a utilizar o animal como recurso auxiliar no desenvolvimento afetivo, social e cognitivo das pessoas (CAETANO, 2010).

Os estudos de Leal e Natalie (2007) consideram que as intervenções que se ocupam da participação de animais possuem objetivos diretos de promover atividades que contribuam para a saúde e o bem-estar das pessoas tanto com função motivacional, educacional, lúdica ou terapêutica, assim como o de melhorar o funcionamento físico, social, emocional e cognitivo, numa perspectiva biopsicossocial.

“A interação entre crianças e animais é inata, pois não exige uma interação verbal, os gestos, a curiosidade de um sobre o outro, o afago, enfim, o contato de um com o outro tem um significado além das palavras” (DOTTI, 2005, p. 17).

2 | OBJETIVO

Este trabalho teve por objetivo avaliar a eficácia do uso da terapia assistida por cães no processo de aprendizagem de adolescentes com deficiência intelectual, analisando os benefícios da presença do animal durante as atividades desenvolvidas por eles.

3 I MÉTODO

3.1 Participantes

Participaram deste estudo dois adolescentes com idade de 17 e 18 anos, sendo um do gênero feminino, que será referida como A e um do gênero masculino, que será referido como B. Ambos frequentam o ensino médio de uma escola estadual do município de Marília, SP. Os critérios estabelecidos para a seleção dos participantes foram: a) diagnóstico de deficiência intelectual; b) nível escolar semelhante; c) não apresentação de medo de animais.

Este é um estudo comparativo, no qual um adolescente participou das atividades assistidas pelo cachorro e o outro não. Os dois alunos estavam na mesma classe. Os responsáveis pelos alunos selecionados foram informados sobre a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram informados sobre o objetivo da pesquisa, a realização das terapias assistidas, da presença do animal durante a realização das mesmas e da posterior divulgação dos resultados obtidos com a pesquisa.

3.2 Animal

O animal participante foi um cão manso de porte médio, de aproximadamente 10 anos de idade, macho, de raça não definida, vacinado e que estava sob controle periódico pelo médico veterinário da ONG responsável. Durante a realização das sessões de terapia assistida, o cão apresentava boa saúde. Em todos os atendimentos, o cão foi usado como referência e como exemplificação dos assuntos trabalhados.

3.3 Local

A pesquisa foi realizada na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual Dr. Waldemar Moniz Da Rocha Barros, localizada no município de Marília – SP.

3.4 Instrumentos

Para a coleta de dados durante as sessões de Terapia Assistida por Cães foram utilizados os seguintes instrumentos:

> a) Avaliação com a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (POKER et al., 2013) com o objetivo de investigar o nível de aprendizagem dos alunos;
>
> b) Diário de campo: ao término de cada sessão, foram anotados em um caderno os detalhes da intervenção no que diz respeito à relação do aluno com o cachorro, resposta às atividades solicitadas, dificuldades encontradas pelo aluno, entre outros.

3.5 Procedimentos

1ª etapa – Foi realizada análise dos prontuários dos alunos com deficiência intelectual indicados pela diretora da escola, a fim de conhecer os alunos e coletar o maior número de informações possíveis sobre eles. A partir dessa análise dos prontuários, foram escolhidos

os possíveis participantes e solicitadas à professora da Sala de Recursos Multifuncionais as últimas avaliações deles, com intuito de se verificar o nível de aprendizagem dos mesmos e escolher aqueles com níveis de aprendizagem semelhantes. Com base na análise, foram selecionados dois alunos com diagnóstico fechado de deficiência intelectual, um dos quais participou das sessões de Terapia Assistida por Cães e o outro que realizou as mesmas atividades sem a presença do cão.

2ª etapa – Realização da avaliação dos alunos por meio do preenchimento pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) (POKER et al, 2013), para verificação da aprendizagem dos alunos.

3ª etapa - Realização das sessões de Terapia Assistida por Cães para A, enquanto B. realizou as mesmas atividades sem o cão. Após a identificação das principais áreas de dificuldades dos alunos, foram propostas dez sessões de atendimento terapêutico ocupacional para cada um dos alunos. Nas sessões de terapia assistida foram trabalhados conteúdos específicos nos quais os alunos apresentaram maior dificuldade, entre eles: atenção, memória, linguagem e raciocínio lógico. Também foram trabalhadas questões relacionadas à vida diária e à realidade dos alunos, como por exemplo: autocuidado, sexualidade e uso de álcool e drogas. As sessões foram conduzidas pela coordenadora, auxiliada pela bolsista do projeto. Todas as etapas da realização das sessões foram detalhadamente registradas no diário de campo para análise dos resultados.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PDI – Aluna A

Por meio das informações obtidas pelo PDI da aluna A, verificou-se que a mesma encontra-se no 2º ano do Ensino Médio e apresenta necessidades educacionais especiais, devido ao fato de possuir dificuldade de aprendizagem e limitações associadas às áreas de conduta adaptativa em aspectos da comunicação, independência na locomoção, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade. Ela começou a frequentar a sala de recursos multifuncionais quando estava no 8º ano do Ensino Fundamental e continua desde então. Faz uso da comunicação oral e necessita de currículo adaptado para acessibilidade escolar.

A. faz parte de uma família simples e conturbada e reside em um bairro da periferia. Sua mãe também possui certo comprometimento intelectual e as condições do ambiente familiar não favorecem a aprendizagem escolar.

A aluna não tem outros problemas de saúde associados e não faz uso de medicamentos controlados.

Quanto ao desenvolvimento da aluna baseadas nas funções cognitivas, pôde-se perceber por meio do PDI que sua percepção espacial e temporal encontra-se afetada, bem como sua atenção, que precisa ser dirigida devido à dificuldade de concentração.

Ela cumpre ordens e com assistência consegue realizar uma atividade sequencializada. Também apresentou comprometimento de memória auditiva, visual, verbal e numérica.

Em relação à linguagem, também é muito deficitária, expressa-se de forma simples por possuir um vocabulário pobre; lê com muita dificuldade e só escreve quando ditado, compreende razoavelmente, necessitando de muitos exemplos e facilitações para compreensão.

O raciocínio lógico de A encontra-se totalmente prejudicado em aspectos de resolução de situações-problema, sequência lógica e problemas cotidianos. Compreende razoavelmente relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e o mundo que a cerca.

No que diz respeito à sua função motora, não há problemas maiores, a não ser noção de lateralidade e orientação espaço-temporal. Na área pessoal/social apresenta-se equilibrada emocionalmente, interage bem, é cooperativa, reage bem à frustração e não demonstra medos ou isolamento social.

4.2 PDI – Aluno B

Por meio das informações obtidas pelo PDI do aluno B. verificou-se que o mesmo encontra-se no 2º ano do Ensino Médio, na mesma sala da aluna B. e apresenta necessidades educacionais especiais. Em 2019 deixou de frequentar a sala de recursos multifuncionais da outra escola que estudava, devido ao seu avanço em todos os âmbitos do processo educacional. Essa decisão foi tomada juntamente com os pais e o aluno recebeu as adaptações curriculares necessárias. Entretanto, o aluno necessita frequentar a sala de recursos multifuncionais da escola em que se encontra para receber o reforço necessário para acompanhar a turma. Mostra-se resistente e participa apenas de algumas atividades na sala de recursos. Faz uso da comunicação oral e necessita de currículo adaptado para acessibilidade escolar.

B. faz parte de uma família simples e conturbada e também reside em um bairro da periferia. Sua mãe também possui certo comprometimento intelectual e as condições do ambiente familiar não favorecem a aprendizagem escolar.

O aluno não tem outros problemas de saúde associados e não faz uso de medicamentos controlados.

Quanto ao desenvolvimento do aluno baseado nas funções cognitivas, pôde-se perceber pela avaliação do PDI que sua percepção encontra-se adequada, bem como sua atenção. Ele cumpre ordens, concentra-se nas atividades, mantém o foco e identifica personagens. Sua memória é boa, exceto a numérica.

Em relação à linguagem, apresenta-se razoável; ele se expressa bem, lê e escreve corretamente, possuindo apenas dificuldades na compreensão, necessitando de exemplos e facilitações para o entendimento.

O raciocínio lógico de B. encontra-se limitado em aspectos de conclusões lógicas,

resolução de situações-problema, sequência lógica, problemas cotidianos e do mundo que o cerca. Compreende bem relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e compreensão de ordens.

No que diz respeito à sua função motora, não existem problemas, apenas encontra-se afetada a orientação espacial. Na área pessoal/social apresenta-se equilibrado emocionalmente e interage bem; é cooperativo, reage bem à frustração e não demonstra medos ou isolamento social.

4.3 Âmbito Escolar

A escola tem uma cultura inclusiva e recepciona alunos com deficiência. Funciona em período integral e possui interação com as famílias dos alunos.

Oferece currículo adaptado aos alunos com necessidades educacionais especiais e possui a sala de recursos multifuncionais.

De todas as dificuldades encontradas em ambos os alunos, percebe-se que as principais delas são associadas às funções cognitivas. Dessa forma, devido ao tempo proposto das intervenções e das semelhanças de déficits, foram escolhidos aspectos de atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico e percepção para serem trabalhados de forma a contemplar os dois participantes da pesquisa.

Segundo Ballone (2003) hoje, apesar da pressão social negativa, as crianças com deficiência intelectual, podem contar com recursos educacionais e com uma equipe interprofissional que as orientam, chegando à vida adulta de maneira relativamente independente, inclusive na área de trabalho, como exemplo de uma história positiva a fim de corroborar contra as pressões sociais que recaem nas pessoas com deficiência intelectual.

Nessa perspectiva, os terapeutas ocupacionais intervêm por meio das ocupações em pessoas afetadas por processos desadaptativos, de diversos tipos, que ameaçam sua saúde, como: enfermidades, traumas ou condições sociais que afetaram sua saúde biológica ou psicológica. Portanto, a Terapia Ocupacional é um meio de reorganizar o comportamento ocupacional das pessoas para alcançar os máximos níveis possíveis de saúde e bem estar. (ONEL, COFRÉ e ROJAS, 2001)

O atendimento terapêutico ocupacional com o uso da TAA permite a construção de um novo cotidiano, por meio das oportunidades oferecidas, pois no processo de intervenção, estreitam-se laços de confiança, amizade e afetividade. Por meio desse vínculo, pode-se trabalhar no sentido de aumentar a autoestima, as relações interpessoais, a capacidade adaptativa e o desenvolvimento de habilidades, facilitando gradativamente que a pessoa alcance maior independência. Referem-se ainda a perceber aumento do pensamento crítico, estimulação dos processos cognitivos, com um olhar mais amplo e atento da realidade que a rodeia. (CARVALHO e SCATOLINI, 2003)

4.4 Atendimentos – Aluna A

Os dados relativos aos atendimentos mediados pela Terapia Assistida por Cães revelaram que seu uso é muito benéfico, uma vez que promove motivação ao assistido e aumenta o vínculo entre o terapeuta e o paciente.

O animal como agente facilitador para a terapia, pode ser considerado uma ponte de comunicação entre o terapeuta e o paciente/usuário, além do que dá ressonância aos sentimentos e favorece sua exteriorização. O animal é um catalisador, ele atrai, modifica e faz a conexão entre dois elementos: a pessoa e o profissional (DOTTI, 2005, p. 34).

Por meio dos atendimentos, pôde-se perceber dificuldades de raciocínio, concentração e expressão verbal nas atividades. Foram necessários muitos estímulos para a realização das mesmas, que eram sempre auxiliadas e direcionadas para serem finalizadas adequadamente.

Os atendimentos com A. eram sempre motivados pela presença do cão e ela respondia bem às atividades e relatou gostar bastante, embora possuísse inúmeras dificuldades relacionadas à escrita, leitura, memória e atenção. A. é uma adolescente interessada, comunicativa e participativa.

Durante as sessões, A. fazia carinho no cão, dava água e no início e no término do atendimento passeava com ele pela escola.

Em todas as sessões, as atividades anteriores eram relembradas e às vezes até repetidas, pois segundo Faria (1998) os esquemas cognitivos, os quais conduzem ao desenvolvimento da inteligência, têm necessidade de serem repetidos, podendo vivenciar a mesma atividade por várias vezes.

As atividades oferecidas nas dez sessões consistiram em situações-problemas envolvendo manuseio de dinheiro, agenda informativa sobre o cão, organizar os horários no relógio de ponteiro, calendários, mapas, história em quadrinhos, confecção de objetos para o cão, sessão de autocuidado, atividades impressas de associar, diferenciar e completar e jogos.

Observou-se desorganização de pensamento tanto nas atividades vivenciadas, quanto na compreensão e sequenciamento das atividades propostas. No caso de A., motivada pela presença do cão, percebeu-se melhora na expressão verbal e no pensamento por meio da solicitação do repasse das atividades realizadas no dia e nos outros atendimentos. Os dados coletados são significativos, pois demonstram a eficácia da utilização do cão como modelo e agente favorecedor de situações de aprendizagem.

Os atendimentos que envolveram jogos de mímica foram mais empolgantes para a participante e as observações feitas sugerem que o cão, além de estimular capacidades cognitivas, através de estímulos sensoriais, motores e afetivos, tem forte função lúdica no processo terapêutico, capaz de dar respostas imediatas e interativas.

O lúdico, ao contribuir para melhorar a relação entre o terapeuta e o atendido,

favorece essa comunicação, como ferramenta válida inclusive para a aderência à aprendizagem (OLIVEIRA, 2007). Brincadeiras e jogos têm o poder de envolver e motivar, e assim resgatar processos mentais de forma saudável, inserindo no contexto vital uma dinâmica viva, espontânea e atraente que convida a participar, criar e arriscar-se na tentativa de novos caminhos (FRIEDMANN, 1996; OLIVEIRA e MÁXIMO, 2005).

4.5 Atendimentos – Aluno B

B. realizou as atividades sem a presença do cão e foi mais difícil despertar sua atenção, foi necessário descobrir seus interesses e buscar integrá-los aos atendimentos para que houvesse motivação do aluno.

Diferente de A., B. sabia ler e escrever muito bem, interagia melhor e mantinha-se atento por mais tempo na atividade.

As atividades oferecidas nas dez sessões consistiram em situações-problemas envolvendo manuseio de dinheiro, organizar os horários no relógio de ponteiro, calendários, fita métrica, mapas, história em quadrinhos, atividades impressas de associar, diferenciar e completar e jogos.

As atividades também eram relembradas e repetidas para fixação.

O trabalho realizado com B. não tinha nada de muito atrativo, o que tornou os atendimentos mecanizados.

O aluno com deficiência intelectual necessita aprender a ser e a viver, necessita ser capaz de valorizar a visão positiva de si mesmo, estimular seu desejo e confiança.

É necessário ter criatividade ao propor atividades que visem atender aos objetivos educacionais indicados para a educação do deficiente intelectual e persistência em relação aos mesmos, pois cada ganho, por mínimo que seja, pode ser muito grande para um adolescente com DI.

Segundo Mantoan (1989), ao considerar o aluno com deficiência intelectual a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa, revela-se a todos nós e a ele próprio possibilidades que se escondiam, que não lhe eram creditadas, por falta de oportunidades de emergirem espontaneamente. Os pais, professores, especialistas e a sociedade em geral terão clarificados os quadros de deficiência intelectual, na medida em que derem um crédito de confiança para competência e o desempenho dos deficientes, no dia-a-dia da casa, nos estudos, no esporte, no lazer, nas atividades culturais e religiosas. As crianças com DI necessitam de credibilidade, necessitam que acreditemos em seu aprendizado. Quando estimuladas e incentivadas, as crianças com DI nos mostram aprendizagens e desenvolvimentos que nos surpreendem.

5 I CONCLUSÃO

A Terapia Assistida por Cães demonstra ao longo dos tempos ser uma forma de abordagem muito útil e eficaz para a melhora do indivíduo com diferentes patologias e têm possibilitado às pessoas, diversas mudanças que estão implicadas no seu desenvolvimento biopsicossocial.

Muitas vezes, as pessoas com deficiência intelectual possuem dificuldades em áreas que são primordiais para realização das atividades de vida diária, dessa forma, cabe à Terapia Ocupacional buscar meios de estimulá-las para alcançar o máximo de independência e autonomia na vida do indivíduo.

Infelizmente, crianças e adolescentes com DI são pouco estimulados, de forma que o desenvolvimento se torna deficitário, impedindo que demonstrem de forma efetiva suas potencialidades.

Um animal como facilitador pode promover inúmeras mudanças na vida de indivíduos com DI.

Sugere-se a continuação de pesquisas nessa linha, estudando a intervenção de animais como facilitadores junto à crianças e adolescentes com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

BALLONE, G. J. **Psiquiatria e Patologias Básicas**. São Paulo: Vetor, 2003.

BAUN, M. M.; OETTING, K.; GERGSTROM, N**.** Health benefits of companion animals in relation to the physiologic indices of relaxation. **Holistic Nursing Practice**, v. 5, p. 16-23, 1991.

CAETANO, E. **As contribuições da TAA – Terapia Assistida por Animais à psicologia**. Disponível em: ttp://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000044/00004406.pdf. Acesso em: 07 abr 2021.

CAPOTE, P. S. O.; COSTA, M. P. R. **Terapia Assistida por Animais: aplicação no desenvolvimento psicomotor da criança com deficiência intelectual**. São Carlos: Edufscar, 2011.

CARVALHO, A. F. C. T., SCATOLINI, H. M. N. **Terapia Ocupacional na Complexidade do Sujeito**. Rio de Janeiro: Ed. Independente, 2003. p. 47-48

DOTTI, J. **Terapia e Animais**. 1ª ed. São Paulo: Noética, 2005.

FARIA, N. R. B. (1998). **Buscando os limites do dado na aquisição da linguagem.** Disponível em: <http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2002/t_2002_renato_aposo_e_francine_vaz/psicolinguistica.htm> Acesso em: 15 jun 2021.

FERREIRA, J. M. A Cinoterapia na APAE/SG: um estudo orientado pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n.7, p. 98-108, jan./jun. 2012.

FLÔRES, L. N. **Os benefícios da interação homem animal e o papel do médico veterinário**. Porto Alegre, RS. 2009. Monografia (Especialização em clínica médica de pequenos animais) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

LEAL, G.; NATALIE, K. **Afeto que cura**. 2007. Disponível em: www.fag.edu.br/graduacao/fisioterapia/arquivos/afetoquecura.pdf. Acesso em: 7 abr 2021.

MANTOAN M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. Scipione, 1989.

OLIVEIRA, V. B. O Brincar no Hospital e a Aderência ao Tratamento. In: M. M. M. Siqueira, S. N. Jesus e V. B. Oliveira (Orgs**.). Psicologia da Saúde:** Teoria e Pesquisa. São Bernardo do Campo: UMESP, 2007.

OLIVEIRA, V. B. E MÁXIMO, I. M. N. S**.** Reabilitação lúdica da imagem corporal. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, v. 25, n. 1, p. 37-48, 2005.

ONEL, C. A., COFRÉ, M. A. P. e ROJAS, A., V. Impacto de La Interacción de Personas con Animales de Conpañia: implicaciones en la salud humana y relación con la terapia ocupacional. **Revista Chilena de Terapia Ocupacional**. n.1, p. 26-30, 2001.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; OLIVEIRA, A.A.S; MILANEZ, S. G. C.; GIROTO, C. R. M. . **Plano de Desenvolvimento Individual**. 1ª ed. São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2013. 227p.

CAPÍTULO 10

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA CLASSE REGULAR EM ESCOLA PARTICULAR DE SÃO GONÇALO: UMA EXPERIÊNCIA DE 15 ANOS DE ATUAÇÃO

Data de aceite: 02/09/2021
Data de submissão: 04/06/2021

Cristiane Batista Xavier de Moraes
Centro de Referência em Políticas Inclusivas
Maricá – RJ
http://lattes.cnpq.br/1961302435590569

Cristiane Mendes Cunha Melo
Centro Educacional Mundo Novo
São Gonçalo - RJ

Vera Lucia Prudencia dos Santos Caminha
Universidade Federal Fluminense
Volta Redonda-RJ
http://lattes.cnpq.br/5192328854991448

Viviane de Oliveira Freitas Lione
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - RJ
http://lattes.cnpq.br/7700565158061560

RESUMO: Este artigo trata-se de um relato de experiência sobre trabalho desenvolvido durante 15 anos em classes de ensino regular sob a perspectiva das normativas da educação inclusiva. A escola em questão é o Centro Educacional Mundo Novo, situado em uma comunidade de classe média baixa, em São Gonçalo, município do Estado do Rio de Janeiro. A partir das especificidades apresentadas pelos alunos, foram elaboradas atividades e posteriormente apostilas que, utilizadas em sala de aula, possibilitavam ao aluno ter material didático adaptado. A experiência fez surgir atividades que incluíram, ensinaram, além de conduzir a repensar a práxis pedagógica, entendendo a adaptação curricular e o desenho universal para a aprendizagem, como norteador de uma educação inclusiva efetiva, fazendo com que pedagogo se perceba enquanto pesquisador, que repensa a atuação da pedagogia enquanto ciência, que faz o levantamento de dados e permite que sua experiência seja compartilhada.
PALAVRAS - CHAVE: Educação Especial, Práticas Inclusivas, Adaptação Curricular.

INCLUSIVE PRACTICES IN THE REGULAR CLASS AT A PRIVATE SCHOOL IN SÃO GONÇALO: AN EXPERIENCE OF 15 YEARS OF WORK

ABSTRACT: This article is an experience report on work developed for 15 years in regular education classes from the perspective of inclusive education norms. The school in question is the Centro Educacional Mundo Novo, located in a lower middle class community in São Gonçalo, a municipality in Rio de Janeiro state. Based on the specificities presented by the students, activities were developed and later handouts that, used in the classroom, allowed the student to have adapted teaching material. The experience gave rise to activities that included, taught, in addition to leading to rethinking the pedagogical praxis, understanding the curricular adaptation and the universal design for learning, as a guide for an effective inclusive education, making pedagogue perceive themselves as a researcher, who rethinks the role of pedagogy as a science, which collects data and allows its experience to be shared.

KEYWORDS: Special Education, Inclusive Practices, Curriculum Adaptation.

1 | INTRODUÇÃO

O mundo vem sofrendo mudanças significativas que têm afetado a sociedade. Essas mudanças ou transformações chegaram ao ambiente escolar. Dentre vários temas que estão sendo discutidos está a Inclusão Escolar. O que é Inclusão escolar? Buscando apresentar o significado de Inclusão CERTEZA (2010) afirma que a *inclusão escolar é um processo de adequação das escolas públicas e particulares (em parceria com as famílias, os alunos e a sociedade) para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade*.

Inclusão escolar é um tema bastante abrangente. Neste artigo iremos tratar da parte da inclusão que fala dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas. Ao pesquisarmos sobre este tema percebemos que as escolas ainda estão em processo de adaptação a esta nova realidade.

As leis brasileiras têm buscado meios para tornar o acesso das crianças autistas nas escolas regulares algo concreto (GLAT, 2007). Mas, será que basta apenas abrir as portas das escolas regulares para estes alunos? Será que basta apenas tê-los em sala de aula regulares para que a Inclusão, de fato, ocorra? De acordo com (CERTEZA, 2010): "*não basta que os alunos estejam em sala de aula. É necessário adaptar o currículo com as especificidades e potencialidades de cada um."*

Para que a inclusão se torne uma realidade há a necessidade de que os profissionais envolvidos neste processo se capacitem para realizar uma adaptação curricular que torne o aprendizado do aluno público-alvo da Educação Inclusiva mais efetivo (CUNHA, 2013), uma vez que, essa é a proposta da inclusão.

Estas práticas vão desde as transformações que a escola precisa fazer para garantir a acessibilidade aos alunos quanto às adaptações pedagógicas ou curriculares propriamente ditas (OLIVEIRA; MACHADO, 2007).

As adaptações curriculares devem ocorrer em três níveis do planejamento educacional: O projeto político pedagógico, o currículo e as mudanças de atitudes individuais (OLIVEIRA; MACHADO, 2007).

Diante de tantas características desafiadoras para o ambiente escolar, faz-se necessário uma reflexão sobre as práticas escolares: Como fazer para que estes alunos se sintam acolhidos e consigam desenvolver sua capacidade plena?

Gestores e docentes estão diante do desafio de lidar com estes alunos em sala de aula, (CUNHA, 2013). Às práticas escolares que visam o desenvolvimento do aluno com distúrbios de aprendizado dá-se o nome de Educação Inclusiva, (UNESCO, 2007). Educação Inclusiva "significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos", (GLAT, 2007).

A escola inclusiva é um lugar onde “os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem”. Mas do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar, uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam todos os alunos. Dentro dessa realidade, a educação especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado a parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender a diversidade de seu alunado (GLAT, 2007).

Em entrevista à Folha Dirigida, CUNHA (2013) fala sobre o desafio do professor em lidar com este novo momento da educação brasileira. O autor de alguns livros sobre o tema, dentre eles: “Autismo e inclusão e “Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar, publicados pela WAK Editora, descreve o autismo como uma síndrome complexa e garante que não há uma receita para o trabalho pedagógico, o mesmo cita como exemplo o processo de ensino aprendizagem do aluno com autismo, afirmando a necessidade de descobrir os interesses do aluno, descrevendo uma correlação entre estes interesses, a afetividade e a funcionalidade do trabalho pedagógico, CUNHA (2013) ainda chama a atenção para a elaboração de um sistema inclusivo eficiente que respeita o aluno com necessidades especiais e o prepara para o ambiente pedagógico e para a sociedade.

A adaptação curricular nada mais é do que estabelecer estratégias pedagógicas/ metodológicas que irão tornar o processo de ensino aprendizagem mais efetivo. A adaptação curricular pode ser feita pelo professor regente da classe regular ou por um professor especializado que atue na Sala de Recursos Multifuncionais, (FERNANDES; VIANA, 2009).

Podemos definir currículo escolar como a identidade da instituição escolar, sua organização, funcionamento, elaborado a partir das expectativas da sociedade e da cultura em que se insere. O currículo visa potencializar o seu desenvolvimento integral dos alunos, sua aprendizagem e a capacidade de conviver de forma produtiva e construtiva na sociedade.

O currículo é construído através do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde são definidos o que ensinar, quando ensinar, como ensinar (metodologias), quando e como avaliar, (GLAT; VIANA; REDIG, 2012). É o percurso a ser realizado. O dicionário MICHAELIS define currículo como conjunto de disciplinas de um curso escolar, ou seja, documento que estabelece seleção, sequência, maneira e tempo de apresentação dos conteúdos e as respectivas avaliações e aprendizagem.

Até pouco tempo as pessoas com deficiência eram vistas como improdutivas, como consequência era possível observar práticas segregativas e currículos escolares inadequados e alienantes para este público-alvo. Porém, hoje as palavras que descrevem melhor este tempo da educação brasileira são flexibilização, adequação e adaptação

curricular, (FERNANDES; VIANA, 2009).

A flexibilização se trata da programação das atividades elaboradas para a sala de aula, de mudanças nas estratégias pedagógicas, sem alterar o conteúdo previsto no currículo regular da instituição (OLIVEIRA; MACHADO, 2007).

A adequação é composta de atividades individualizadas, que atendem de maneira específica às necessidades educacionais de cada aluno. É caracterizada pelas mudanças nos objetivos, nos conteúdos, nos recursos e nas práticas pedagógicas. Já a adaptação curricular proporciona condições estruturais que possam favorecer o planejamento curricular da sala de aula. É uma mudança significativa no plano curricular e na proposta de currículo, pautado em planejamento educacional diferenciado dos demais alunos, é implementada quando a flexibilização e a adequação não atendem a certo aluno exigindo um currículo especialmente planejado para este, (GLAT; VIANA; REDIG, 2012).

A adaptação curricular pode ser de pequeno porte, onde o professor mesmo pode idealizar e executar e de grande porte, quando a implementação depende de decisões e ações técnico-político-administrativa. A adaptação curricular não pode ser de segunda categoria para o aluno com deficiência (OLIVEIRA; MACHADO, 2007).

A Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva, tem sido normatizada através de leis e decretos que buscam ressignificação de ações e práticas ao Atendimento Educacional Especializado, desmistificando as práticas tradicionais da Educação Especial, (UNESCO, 2007).

Essa nova política aponta abordagens inovadoras entrelaçadas com o cotidiano da criança, com o fazer pedagógico e formação dos professores, assim, essas ações poderão ser consolidadas através da articulação e compromisso de todos os que compõem os sistemas de ensino. Há um grande desafio para a pedagogia moderna.

Ainda, de acordo com FERNANDES e VIANA (2009), alunos com deficiência necessitam de uma avaliação diferenciada. No que se refere a adaptação dos métodos de avaliação, fazer uma seleção de técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno, fazer modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e instrumentos de avaliação, a sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais. Esta adaptação é possível através da observação do professor das atividades e comportamentos revelados no cotidiano (FERNANDES; VIANA, 2009).

Esta observação também poderá sinalizar capacidades gerais e específicas, pois a concepção tradicional tende a não valorizar as potencialidades, mas as dificuldades. Nesse processo de adaptação da avaliação faz-se necessário a substituição do caráter classificatório para um processo qualitativo e contínuo, priorizando na avaliação escrita, frases curtas, claras e objetivas, utilizando conceitos-chave, (SUPLINO, 2009).

A sala de recursos torna-se de grande importância nesse processo e o profissional que atua através dela, também precisa ser considerado indispensável.

A sala de recursos é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Recebe este nome pois em seu espaço conta com recursos que podem atender diversas necessidades educacionais especiais, para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares, (CERTEZA, 2010).

A sala de recursos não deve substituir o ensino comum, mas complementar o mesmo. Ela é destinada a alunos com: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Seu funcionamento deve ser no contraturno e o professor que irá desenvolver o trabalho deve ter formação inicial docente e especialização em educação especial, (BRASIL, 2009).

Dentro dos trabalhos desenvolvidos na sala de recursos, vamos destacar o Plano de Ensino Individualizado (PEI). Esse plano começa com a meta de avaliar e conhecer o aluno, depois baseia-se em estabelecer metas para aquele sujeito, sendo elas de curto, médio e longo prazo, (GLAT; VIANA; REDIG, 2012).

A partir daí, começa a elaboração de um cronograma com data de início e término do plano. Por fim, organiza os procedimentos para a avaliação do mesmo, podendo ser através de observação do professor e da família, registros, etc. Em síntese, o Plano de Ensino Individualizado é um planejamento individual, periodicamente revisado e avaliado, contendo todas as informações do discente: o que vai ensinar, quem vai ensinar e como ensinar. É uma individualização do processo de ensino, (BRASIL, 2009).

Mesmo com esta parceria e apoio da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o papel de alfabetização do aluno deve ser desempenhado pela professora regente da classe regular de Ensino, não podendo ficar a critério da SRM, (BRASIL, 2009).

O objetivo deste artigo é relatar a experiência das autoras na condução de atividades pedagógicas, desenvolvidas com metodologia inclusiva, a fim de promover uma reflexão sobre a prática pedagógica em classes do ensino regular.

A metodologia utilizada foi qualitativa. Procurou-se preservar a identidade social e cultural dos componentes dessa pesquisa.

Na prática, as atividades foram elaboradas pensadas a partir da observação do aluno, levando em consideração os temas do seu interesse. Após a elaboração, as atividades eram aplicadas. Os registros eram feitos através de fotos e relatórios de observação, que eram anexados ao caderno de plano.

Ao final das avaliações e períodos de observação conseguiu-se elaborar uma apostila com exercícios adaptados e jogos que acompanhavam a ministração das aulas, fazendo o papel de introdução do conteúdo a ser aplicado.

Na educação infantil estes jogos geralmente eram elaborados a partir de uma abordagem que visava trabalhar pontos como a coordenação viso-motora, a orientação espacial e a coordenação motora grossa. Depois de serem realizadas estas atividades, geralmente no pátio externo ou na quadra, os alunos eram levados à sala de aula, onde

realizavam atividades com o mesmo tema que ora eram escritas, ora eram com jogos.

Os conteúdos destes materiais foram validados pelos próprios alunos à medida que se percebia o interesse, engajamento e produtividade alcançados na realização dos mesmos.

2 | ADAPTAÇÃO CURRICULAR: UM CAMINHO POSSÍVEL

No cenário nacional, pensar em um currículo e em adequações para serem aplicados em escolas inclusivas, se tornou mais efetivos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, seguida pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, de setembro de 2001 e também da Política Nacional de Educação Especial a Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008.

Todas as leis e diretrizes têm como premissa auxiliar profissionais da educação para que as escolas ofereçam um ensino de qualidade para educandos com Necessidades Educacionais Especiais.

As leis que norteiam as práticas educacionais inclusivas apontam para a importância das adaptações e adequações curriculares como um caminho para o atendimento e inclusão efetiva das necessidades específicas de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

No entanto, identificar estas necessidades não é tarefa fácil. Observar o aluno, utilizar novos instrumentos que possibilitem a aprendizagem, com o olhar para a potencialidade do educando, são partes fundamentais desse processo.

As práticas relatadas neste artigo datam dos anos de 2005 a 2019, onde, inicialmente, no Centro Educacional Mundo Novo, as adaptações eram feitas de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos, não existia uma ampla divulgação de parâmetros comuns para nortear as práticas pedagógicas no que diz respeito a elaboração de atividades específicas para o aluno público-alvo da educação especial. As atividades eram adaptadas de maneira mais instintiva do que seguindo uma técnica ou diretriz pré-determinada.

As atividades eram elaboradas a partir do que deveria ser aplicado na sala de aula, na classe onde o aluno era matriculado. O conteúdo era repetido quantas vezes fosse necessário para que o aluno "aprendesse".

Os alunos eram avançados de série devido a idade, mas na prática, não havia objetivos traçados nem alcançados. Estes alunos que eram avançados devido à idade, recebiam na serie seguinte, atividades que vinham de séries anteriores, uma visão equivocada a respeito de adaptação curricular.

A partir de 2009, foi estabelecido como norteador dessas atividades o Plano Educacional Individualizado (PEI), que parte da observação do aluno para desenvolver atividades que permitisse ao aluno um aprendizado mais efetivo. GLAT, VIANA, REDIG

(2012) afirmam que o PEI deve ser elaborado compreendendo que diferenciação no ensino é organizar as interações e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam as mais fecundas, uma estratégia de promover arranjos no planejamento que favoreçam a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

Durante nossa trajetória foram atendidos alunos com deficiência intelectual causada por trauma, alunos com Síndrome de Down, autismo, autismo e deficiência intelectual, TDAH, dislexia e ainda alunos com altas habilidades/superdotação.

Os alunos encontravam-se matriculados, ao longo destes anos, em diversos períodos que foram desde o maternal ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

Durante a aplicabilidade das atividades foi observado que antes das adaptações curriculares os alunos tinham pouco interesse nas aulas ministradas e enxergavam a escola apenas como um local para relacionamentos interpessoais. Após a adaptação das atividades, os responsáveis relataram maior interesse dos alunos em fazer as tarefas de casa e em ir à escola.

Resultados registrados a partir de relatórios de observação demonstraram que adaptação das atividades proporcionaram aos alunos o aprendizado dos numerais e das vogais, assim como a leitura e o desenvolvimento dos cálculos, no caso dos alunos com dislexia.

Antes da adaptação das atividades o aluno que fora diagnosticado com TDAH não conseguia identificar os numerais. O aluno que se encontrava matriculado no pré II só identificava os numerais 1 e 10. Após a adaptação das atividades, o mesmo, conseguiu compreender os numerais e relacioná-los a quantidade por eles representada, sua evolução foi tão contínua que permitiu que o mesmo fosse alfabetizado no tempo regular.

A partir do ano de 2009, com o advento dos parâmetros para elaboração do Plano Educacional Individualizado, foi observado que as atividades adaptadas seguindo estes parâmetros permitiram que os alunos com autismo também pudessem realizar as atividades propostas, observou-se uma evolução e uma aceitação maior durante a realização das atividades.

Todas as atividades eram elaboradas de maneira que os alunos que não possuíam dificuldades ou transtornos aparentes também pudessem participar.

Em 2014, as atividades começaram a ganhar um embasamento teórico a partir da participação dos envolvidos na pesquisa, em cursos de Educação Inclusiva e de adaptação curricular. Os resultados começaram a ser ainda mais visíveis.

Para alcance mais efetivo dos objetivos determinados a partir da elaboração do PEI, foi considerado válido pela equipe pedagógica a criação de um material didático acessível e que atendesse as especificidades de cada aluno que precisasse de alguma adaptação curricular. Foi então elaborada a segunda apostila para apoio ao professor regente da classe regular de ensino, onde estes alunos estavam incluídos.

Os resultados registrados bimestralmente e semestralmente, permitiram que o ensino tivesse uma sequência. Através da coleta de dados e das atividades elaboradas pode-se criar um acervo com materiais que servem de apoio em ministração de oficinas a professores de classes inclusivas.

3 I DAS DISPOSIÇÕES LEGAIS À PRÁTICA DOCENTE

GLAT (2007) pontua em seu livro: Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar, que uma proposta se tornar lei, não indica que imediatamente ela será aplicada. O conhecimento sobre o tema, derruba barreiras que impedem a efetividade da Inclusão.

Segundo a autora, não é tarefa fácil, uma vez que, nos cursos de formação de professores ainda pode ser observado "falta de delineamento do quadro real da inclusão e do aprofundamento das discussões sobre as políticas em educação Especial". Além disso, a autora discursa sobre a existência de carência de vivências individuais e coletivas que promovam, efetivamente, o recorte ideológico necessário para o estabelecimento da inclusão, do atendimento à diversidade dos alunos e da promoção de um debate que viabilize a operacionalização e a construção de um currículo necessário à inclusão (GLAT, 2007).

Nesta perspectiva, foi feito um acervo de fotos de atividades realizadas entre os anos de 2005 à 2019, no Centro Educacional Mundo Novo, que exemplificam atividades que podem ser feitas e utilizadas como instrumentos facilitadores do aprendizado do aluno público-alvo da Educação Especial, cujo objetivo é instrumentalizar o professor da classe regular para que este, de fato, se aproprie de práticas inclusivas.

As atividades, em sua maioria, foram feitas a partir de materiais recicláveis de fácil acesso e de baixo custo. De aplicabilidade fácil e material durável, poderiam ser aplicadas e reaplicadas quantas vezes fossem necessárias até que, de fato, o aluno apresentasse sinais de que os conceitos trabalhados foram desenvolvidos.

Observe listado abaixo as imagens antecipadas por explicações sobre o que se pretendia desenvolver com o aluno. Cada uma destas atividades foram elaboradas pensando na necessidade do aluno que a utilizaria, assim como na aplicabilidade para os demais alunos matriculados na mesma classe, ainda que não fizessem parte da Educação Especial.

Jogos para trabalhar as vogais, cores, coordenação motora fina e movimento de pinça:













Jogos para a introdução de conceitos matemáticos:















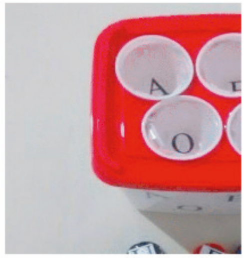


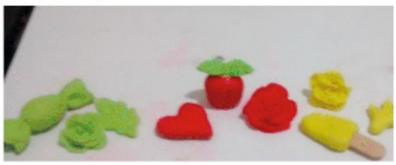
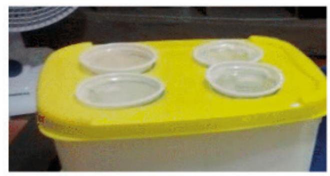


A arte e as vogais: uma interpretação de Romero Brito feita por uma aluna do maternal I com Síndrome de Down.

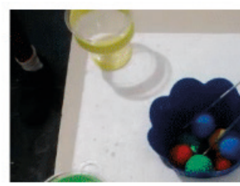


Jogos para trabalhar as vogais, cores, coordenação motora fina e movimento de pinça:

Jogos para a introdução de conceitos matemáticos:



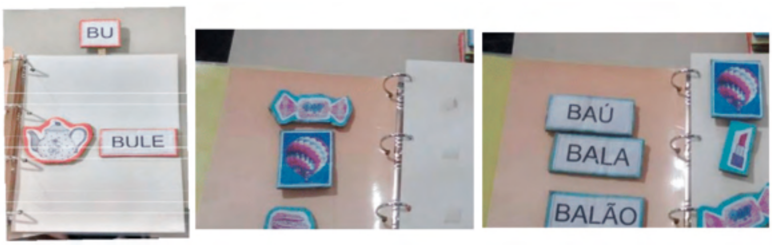





Primeira apostila adaptada elaborada: Ano letivo de 2016



Jogos para atividades de alfabetização e letramento:



Segunda apostila adaptada para alfabetização incluindo pasta de jogos, para introdução do conteúdo que seria apresentado: Ano letivo de 2018.



4 I CONCLUSÃO

O Centro Educacional Mundo Novo, sob gestão da diretora geral Cristiane Mendes Cunha Melo, foi uma das primeiras escolas particulares do bairro do Colubandê no município de São Gonçalo - RJ a trabalhar com a Educação Inclusiva.

As atividades apresentadas neste artigo, foram realizadas dentro da classe regular de ensino, possibilitando ao educando com necessidades educacionais específicas, experimentar a inclusão de maneira efetiva, como ela deve ser.

Ao realizar as atividades que estavam sendo propostas pelo docente, o discente sentia-se inserido no ambiente escolar participando e se sentindo acolhido.

O presente trabalho também traz em si o despertar para uma pedagogia investigadora, com levantamento de dados e registros. Sem esta perspectiva, o presente trabalho jamais poderia ter sido elaborado.

LIBÂNEO (2010), em seu livro Pedagogia e pedagogos, para quê? afirma que a pedagogia ocupa-se dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas também é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, é uma diretriz orientadora da ação educativa, o que faz seu sentido ser mais amplo e bem mais globalizante.

Se observarmos a práxis pedagógica atual é possível perceber que a pedagogia ainda persiste e valoriza a questão da "arte pedagógica", distanciando-se do seu significado geral enquanto ciência da educação adquirida na metade do século XVIII (FRANCO, 2008).

Também podemos perceber que há um dilema entre ser ciência e continuar com sua especificidade de ser arte. Não se trata de uma questão de oposição entre ser ciência ou ser arte, mas sim de encontrar o espaço da pedagogia na inserção destas contradições (FRANCO, 2008).

Seguimos repensando as práticas pedagógicas para que todos os alunos consigam, num desenho universal, ser contemplados pela educação, através da pedagogia, a ciência que transita por todas as matérias, métodos e que promove reflexões.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O., **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.**

BATISTA, et al., **A Importância da Interação entre Crianças com Síndrome de Down e Crianças Comuns para o Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo.** Congresso Brasileiro de Edição Especial, 3., São Carlos. Anais, 2008.

BELISÁRIO F.; FERREIRA, J.; CUNHA, P., **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana)**. BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009.

CERTEZA, L. M. **União de Educadores: possibilidade de Inclusão. Ciranda da Inclusão**, São Paulo, n. 09, p. 4-7, 2010.

CUNHA, E. **O desafio de lhe dar com o autismo em sala de aula**. Folha Dirigida, Caderno Educação, 2013. Disponível em http://www.eugeniocunha.com.br/artigos/0/1, acesso em 23 de maio de 2018.
________**Educação inclusiva: Processo em construção**. Ciranda da Inclusão, São Paulo, n. 10, p. 4-7, 2010.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. **Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades.** Est. Aval. Educ, São Paulo, v. 20, n.43, março/agosto, 2009. Acesso 25 de agosto de 2016.

FERREIRA, A. B. H., **Dicionário Aurélio,** RJ.: Ed. Nova Fronteira, 1986:1128.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo, 2ª edição revista e ampliada. Cortez editora, 2008.GIL, Antônio C., Métodos e Técnicas de pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

(Questões Atuais em Educação Especial). GLAT, R.; VIANNA, M M.; REDIG, A. G. **Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente.** Ci. Huma. e Soc. em Rev., RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/274694649_Plano_Educacional_Indivi dualizado_uma_estrategia_a_ser_construida_no_processo_de_formacao_docente, Acessado em 29/07/2018.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12ª edição, São Paulo, editora Cortez, 2010.

MACEDO, L. **Ensaios Pedagógicos. Como construir uma escola para todos?** 1ª Edição. Artmed, Porto Alegre, 2005.

MARTINS, G. A. **Estudo do caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo, Atlas, p. XI, 2008.

MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. **Ciência (s) da educação**. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2000.

NUNES, C. MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação à prática,** versão On-line ISSN 2182-1372 vol.5, no.2, Lisboa, set. 2015. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008. Acessado em 29/07/2018

OLIVEIRA, E. S. G.; MACHADO, K. S. **Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva**. In: Rosana Glat. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7letras, v., p. 36-52, 2007.

Projeto Escola Viva – **Garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com NEE**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial. Universidade Federal do Ceará.

PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, ciência da Educação?** 6ª edição – São Paulo. Editora Cortez, 2011.

RELVAS, M. P. **Neurociências e Transtornos de Aprendizagem**. 6ª edição, Wak editora, Rio de Janeiro, 2015.

SUPLINO, M. **Currículo Funcional Natural: Guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental.** 3. ed. Rio de Janeiro: CASB-RJ, 2009.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. Brasília: Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe, 138p, 2007.

CAPÍTULO 11

ESTADO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (2012-2018)

Data de aceite: 02/09/2021

Emne Mourad Boufleur
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Dourados-Mato Grosso do Sul

Roseli Áurea Soares Sanches
Faculdades Magsul (FAMAG)
Ponta Porã-Mato Grosso do Sul

RESUMO: Este artigo sob a forma de "estado do conhecimento" tem como objetivo analisar teses e dissertações que descrevem no âmbito da educação o Transtorno do Espectro do Autismo. Para isso, utilizaram-se as palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); Formação de Professores; Educação Infantil e foi feito um recorte temporal delimitativo entre 2012 a 2018, dada a necessidade de novos olhares educacionais por força da lei. O método empregado para a coleta de dados desse estudo classifica-se como bibliográfico, sendo utilizado como base de dados o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que trataram da temática. Por meio da análise dos resumos de 04 dissertações e 01 tese, pôde-se concluir que os trabalhos mapeadas revelaram a importância dos anos iniciais em se detectar o autismo: leve, moderado ou grave, em diferentes níveis. Atestou também que o Transtorno do Espectro do Autismo por demonstrar sinais indicativos de sua existência nos primórdios anos da infância transfere para a Formação de Professores um papel relevante no conhecimento sobre esse assunto, em prol do desenvolvimento da criança, ampliando suas oportunidades, além de suscitar reflexões sobre as políticas de inclusão escolar em benefício da educação e da sociedade.

PALAVRAS - CHAVE: Estado do Conhecimento. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Formação de Professores.

ABSTRACT: This article in the form of "state of knowledge" aims to analyze theses and dissertations that describe the Autism Spectrum Disorder in education. For this, the following keywords were used: Autism Spectrum Disorder (ASD); Teacher training; Early Childhood Education and a delimiting time frame was made between 2012 and 2018, given the need for new educational perspectives under the law. The method used for data collection in this study is classified as bibliographic, using the Theses Database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the collection of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) that dealt with the theme. Through the analysis of the abstracts of 04 dissertations and 01 thesis, it was concluded that the mapped works revealed the importance of the early years in detecting autism: mild, moderate or severe, at different levels. It also attested that the Autism Spectrum Disorder, by showing signs indicative of its existence in the early years of childhood, transfers to Teacher Education a relevant role in the knowledge on

this subject, in favor of the child's development, expanding its opportunities, in addition to raising reflections on school inclusion policies for the benefit of education and society.
KEYWORDS: State of Knowledge. Autism Spectrum Disorder (ASD). Teacher training.

1 I INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um olhar investigativo sob a forma de "estado do conhecimento", e não "estado da arte", por este exigir a elaboração por pessoa que tenha um conhecimento profundo e uma capacidade de sistematização relevante na área. Segundo Ferreira (2002), pesquisas conhecidas pela denominação "estado da arte" ou "estado do conhecimento" trazem em comum o "desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento", as quais privilegiam "diferentes épocas e lugares, além de apontarem de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado", que são publicadas, posteriormente, em periódicos e comunicações, em anais de congressos e de seminários".

O "estado do conhecimento" se caracteriza, pois, por ser um estudo bibliográfico e temático, considerado uma espécie de avaliação, tanto quantitativa quanto qualitativa sobre o conhecimento cientifico e acadêmico, produzido em um período de tempo.

Por isso, foi feito um recorte temporal delimitativo entre 2012 a 2018, devido à força legal e à necessidade de novos olhares educacionais, constatados nas publicações da CAPES, envolvendo a temática do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e sua abrangência, após a homologação da Lei nº 12.764, de dezembro de 2012, que dispõe sobre os direiros da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em seu Art. 1º, incisos 1º e 2º,

> Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.
>
> § 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:
>
> I-deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
>
> II-padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.
>
> § 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Graças ao teor da lei, em seu Art. 58, é assegurado às crianças com TEA o direito de serem incluídas no ensino reglar, pela implementação da Lei 12.796 de abril de 2013, que traz em seu caput os seguintes dizeres: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". Essa prerrogativa legal abre portas para que pais possam matricular seus filhos em classes comuns e, ao mesmo tempo, faz brotar um olhar educacional diferenciado para o atendimento que deve ser especial voltado para essas crianças.

Pensando nisso, neste artigo, ressaltamos a importância das teses e dissertações publicadas no site do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que foram utilizadas como fonte e/ou objeto de pesquisa no intuito de fornecer subsídios para compreender não só a configuração da educação especial, na formação de professores, mas também na educação infantil, bem como seus impactos, no ensino regular, a partir dos ditames legais.

As produções foram analisadas, privilegiando-se os textos de dissertação, na área da educação, de Fontana (2013), publicado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD); de Bertazzo (2015), publicado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); o texto de Azevedo (2017) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e o de Viana (2017) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); bem como a tese de doutorado de Oliveira (2017) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por serem textos que coadunam com a temática.

2 | OBJETIVO

Este estudo tem como objetivo geral mapear as produções acadêmicas de teses e dissertações, selecionadas no site do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como sustentáculo as palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); Formação de Professores; Educação Infantil. Como objetivos específicos destacamos: Conhecer e compartilhar resultados que possam ou não influenciar a prática educativa de muitos profissionais na área da Educação Infantil e da Educação Especial.

3 | METODOLOGIA

A metodologia empregada na coleta de dados, desse estudo, classifica-se como bibliográfica, com base nos dados do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre as temáticas Estado do Conhecimento; Transtorno do

Espectro do Autismo (TEA); Formação de Professores.

4 I ANÁLISE DAS PRODUÇÕES MAPEADAS

O impacto da lei e suas consequências na área educacional e na vida profissional das pesquisadoras despertou-as para os anseios de se voltarem para a temática do Transtorno do Espectro do Autismo, centralizando o interesse na utilização de impressos pedagógicos, como fonte e/ou objeto de pesquisa para a compreensão das transformações ocorridas no campo educacional brasileiro, já que, ao longo dos anos, esse grande volume de publicações científicas nos bancos digitais, bem como de jornais, de revistas, de boletins, de leis, dentre entre outros periódicos, teve seu acesso acelerado, graças à era digital em que se vive, atualmente.

Em virtude dessa facilidade e acessibilidade, o mapeamento de trabalho pautou-se no critério da seleção de textos nos sites do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se os termos/palavras-chave: "Formação de Professores", "Transtorno do Espectro do Autismo" e "Educação Infantil", como fonte e/ou objeto de pesquisa.

Nesse caminhar, encontrou-se o registro de 18 textos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e 70 publicações no site do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre dissertações e teses, no período temporal de 2012 a 2018, sendo encontradas duas publicações no ano de 2018; as quais não foram analisadas por não contemplarem o objeto das pesquisadoras. Dentre os sites pesquisados foi escolhido o da CAPES como repositório objeto da pesquisa. Das 70 publicações encontradas, abstraiu-se o número de 15 publicações, por estarem ligadas aos campos temáticos das palavras-chave selecionadas para o trabalho de pesquisa. Dentre as 15 publicações, 14 dissertações de mestrado, sendo identificada apenas 1 tese, defendida em julho de 2017, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A leitura dessas publicações tem o intuito de amadurecer as pesquisadoras, pois segundo Severino (2009), o candidato deve "amadurecer o seu problema de pesquisa, a respeito do qual elaborará o seu projeto de pesquisa", e é nesse ambiente de busca do conhecimento sobre a sua temática que se espera

> além dos subsídios problematizadores, o fornecimento de um instrumental teórico e metodológico que permita ao aluno condições não só de estabelecer a problematicidade de seu objeto de pesquisa, de proceder a um levantamento preliminar de fontes e dados necessários para a abordagem desse objeto. Não basta fornecer-lhe um certo domínio de técnicas de pesquisa, é preciso toda uma imersão num universo teórico e conceitual, onde se encontrem as coordenadas epistemológicas, políticas e antropológicas de toda discussão relevante e crítica da área (SEVERINO, 2009, p. 19).

É preciso ressaltar que o Brasil tem desenvolvido estudos e pesquisas que demonstram a relevância da imprensa pedagógica, tanto como fonte e/ou objeto para a produção acadêmica, e também como meio de divulgação de conhecimentos, constituindo-se em espaço de divulgação de práticas e de teorias educativas. Sob este ponto de vista, a imprensa pedagógica pode ser considerada, pois, como excelente meio para apreender e disseminar as várias dimensões do campo educacional, tornando-se não só um veículo de afirmação de correntes de pensamento, mas também de ações educacionais.

Nesse sentido, segundo Catani e Bastos (2002, p. 7), as "revistas especializadas em educação fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico, o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional" e, por isso mesmo, atualmente, os portais digitais são uma ferramenta extremamente importante, tanto para a disseminação do saber quanto fonte de estudos que podem ser profundos ou não.

Dentre os trabalhos selecionados, apresentamos, a seguir o quadro 01, referente à 01 tese de doutorado e às 04 dissertações, com seus objetivos, seguidos dos resultados e análises, em sequência, pelos anos das publicações:

Autor	**Ano**	**Instituição**	**Título**	**Nível/ Área de Pesquisa**	**Objetivo**
FONTANA, Simone Felix da Costa.	2013	UFGD	Percepção de professores sobre o Transtorno do Espectro Autístico, levantamento e caracterização de escolares de berçário ao 2º ano do ensino Fundamental.	Dissertação. Educação.	Identificar a percepção dos professores em relação ao Transtorno do Espectro do Autismo; levantar o número de crianças com TEA inseridas na Rede Municipal de Ensino de Dourados/ MS e caracterizá-las a partir da escala CARS (Childhood Autism Rating Scale).
BERTAZZO, Joise de Brum.	2015	UFSM	Formação Profissional para a Atuação Educacional com Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo.	Dissertação. Educação.	Desenvolver um Programa para Formação Profissional das Áreas da Saúde e Educação para Atuação Educacional com Pessoas com TEA e Avaliar sua Efetividade.

AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de.	2017	UFRN	Práticas Pedagógicas desenvolvidas com alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura.	Dissertação. Educação.	Descrever as práticas pedagógicas implementadas pelos professores regentes em classes regulares de ensino, com alunos no espectro autista, encontradas em teses e dissertações do contexto educacional brasileiro, no período de 2008 a 2013.
VIANA, Marcia Carolina da Mota. .	2017	UFRPE	Autismo na Educação Infantil: um Estudo sobre a Interação Social e a Inclusão Escolar.	Dissertação. Educação, Culturas e Identidades.	Investigar se/como a Prática Docente pode favorecer a Interação Social e Inclusão Escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.
OLIVEIRA, Anie Coutinho de.	2017	UFRGS	Identificação precoce de sinais de risco de autismo: o risco do risco.	Tese. Educação.	Analisar e discutir a identificação precoce de sinais de risco de autismo.

Quadro 01- Tese e dissertações publicadas pela CAPES no período (2012-2018)

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados coletados no site Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2018).

5 | RESULTADOS DAS ANÁLISES DAS PRODUÇÕES

O primeiro trabalho dissertativo analisado foi o de mestrado de Simone Felix da Costa Fontana, 2013, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), voltado para a área de Educação, trazendo importantes dados e instrumentos de pesquisa que podem auxiliar a escola, no papel do professor; e os familiares na identificação, o mais cedo possível, das características do autismo, por meio da escala CARS, possibilitando o estabelecimento de estratégias para o atendimento dessa criança.

O texto ressaltou ainda a grande dificuldade dos professores em identificar, seguramente, os indícios ou as características de crianças com TEA. Como a perspectiva da inclusão escolar tem demandado novos papéis para os educadores, evidenciando a contribuição para o município pelas universidades e também espelha um grande leque de possibilidades de pesquisa sobre a temática de percepções dos professores, suas formações e níveis de conhecimento, bem como a necessidade de mais pesquisas sobre o TEA para inclusão, na escola, dessas crianças, abrindo-lhes, quiçá, oportunidades para novas interações sociais.

Por ter sido produzida em duas etapas, a pesquisa demonstra como resultado que, na primeira etapa, 72% dos professores responderam que sabiam identificar o que era autismo, mas falharam quando colocados à prova na identificação das características do

transtorno, no quadro, a eles apresentado. Na segunda etapa, após palestra explicativa sobre o TEA e aplicada a escala CARS junto aos professores, das 94 crianças apontadas com sinais dessa síndrome, apenas 25 delas, efetivamente, apresentaram as características comportamentais do TEA, descritos na escala CARS.

A dissertação de Joise de Brum Bertazzo (2015), na área da Educação, voltada para a área de Formação Profissional para atuação com pessoas com TEA, atesta que o Transtorno do Espectro do Autismo é uma síndrome comportamental cujos sinais indicativos são percebidos já nos primeiros anos da infância, o que torna possível subentender a importância da Educação Infantil na promoção de pessoas com esse transtorno, considerando que, segundo a autora, o desenvolvimento das crianças com TEA é sensível, de modo especial, às suas primeiras experiências no ambiente (escolar), salientando ainda que o diagnóstico e as intervenções educacionais precoces são, consensualmente, indicados na literatura como catalisadores de desenvolvimentos nos casos de crianças com essa síndrome.

Em virtude de tais ações, essa síndrome comportamental deve ter o respaldo da área de saúde e da área médica, as quais podem propiciar conhecimentos mais específicos aos profissionais de Educação. Por isso, na dissertação, a autora chama a atenção para a necessidade de ampliação desse conhecimento por meio de um programa que invista na formação de profissionais da Educação, respaldados por profissionais da área de saúde, o que foi feito. O estudo enfatizou também que é preciso conhecer por meio da revisão da literatura, voltada para a temática do transtorno e sobre a docência, identificar quais os saberes necessários aos professores para a sua atuação com eficácia.

O texto de Mariana Queiroz Orrico de Azevedo (2017) apoia-se em uma revisão de literatura sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, destacando a preocupação dos professores em seu saber-fazer com alunos com TEA, diante das especificidades dos alunos com distúrbio do neurodesenvolvimento que acomete áreas sociocomunicativas, comportamentais e sensoriais, dado o crescente número de autistas, frequentando o ensino regular. A autora ressalta ainda que, para saber fazer é necessário que os professores conheçam as estratégias de ensino, empiricamente validadas, que favoreçam a aprendizagem dessas crianças.

Tal abordagem faz o texto revestir-se de importância para as pesquisadoras, uma vez que aborda, mais uma vez, a preocupação dos professores em relação aos conhecimentos sobre o assunto na melhoria das práticas cotidianas, chamando a atenção também para a necessidade de formação de professores, capazes de utilizar práticas eficazes, nas ações pedagógicas, conforme atestam os resultados pontuando essa necessidade de formação de professores aptos a utilizarem práticas, baseadas em evidências efetivas, nas ações pedagógicas, a fim de colocar o aluno com TEA em situação de inclusão escolar.

A dissertação de Marcia Carolina da Mota Viana (2017) sobre a Interação Social e a Inclusão Escolar do Autismo na Educação Infantil constou de três estudos de caso com

crianças com TEA e suas respectivas professoras e mediadoras, no contexto de inclusão, na Educação Infantil de uma escola particular do Recife. Como instrumento na construção dos registros foi utilizada a vídeo gravação das interações e do contexto inclusivo no ambiente escolar e a entrevista semiestruturada com as professoras. Para analisar estes dados, contou-se com a análise interacional dos registros.

Por meio dessa prática, nesse processo de interação no contexto escolar da Educação Infantil da criança entre a professora e a mediadora, foram levantadas seis (6) categorias: Suporte na brincadeira; Direcionamentos; Questionamentos; Suporte na atividade; Atividade lúdica e Brincadeira com movimento, além de cinco (05) categorias no processo de interação entre os pares, são elas: Brincadeira com movimento, Imitação; Iniciação; Iniciação do colega e Interesse por objetos. Já da análise do processo de inclusão escolar, a autora destacou (04) categorias principais: Direcionamento para interação com o grupo; Repetição; Suporte na atividade e Tempo de espera.

Segundo Viana (2017), a partir das concepções das professoras sobre suas práticas, em seus relatos foram apontadas as categorias: Brincadeira com movimento; Direcionamentos; Iniciação e iniciação do colega, bem como a prática de buscar auxílio na troca de saberes experienciais e suporte com professora itinerante da escola quando aquelas se depararam com dificuldades, o que ressalta, mais uma vez, a importância da prática pedagógica no contexto inclusivo.

Como resultado percebeu-se que a Prática Docente na Educação Infantil favorece a Interação Social e a Inclusão Escolar de crianças com TEA, porém, ela deve contar com o suporte de outras práticas, mostrando que no processo de inclusão e interação a Prática Pedagógica envolve os demais agentes da escola, atuando em conjunto (professores, mediadores, gestão) e se mostra mais eficaz do que na atuação destes profissionais separadamente.

Anie Coutinho de Oliveira (2017), da UFRS, autora da tese em educação, pautou seu trabalho, em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, na análise da produção científica sobre o autismo, tomando como eixos analíticos suas tendências, tensões e lacunas, ressaltando a frequente preocupação dos professores, em relação ao aumento do número de matrículas de alunos com essa síndrome.

Aponta ainda que há estudiosos que se referem mesmo a uma epidemia devido ao grande crescimento da prevalência dessa síndrome em um curto espaço de tempo, o que se pode conjeturar se tal fato ocorreu devido aos efeitos da Lei 12.764, ou graças ao aumento de estudos nessa área, o que faz crescer os entendimentos e conhecimentos até mesmo de identificação da problemática, levando as famílias a exporem mais os seus filhos, compreendendo-os como limitados, porém também, com direitos iguais.

Diante desse quadro, a autora da tese procurou conferir prioridade aos percursos teóricos metodológicos condizentes com a compreensão complexa do fenômeno pesquisado, atinentes à Educação Especial e à Saúde Mental, com base na abordagem

sistêmica, representada por autores como Gregory Bateson e Humberto Maturana.

De acordo com Oliveira (2017), a análise do conhecimento acerca do tema central da tese evidenciou a dimensão histórica, as diferentes ênfases conceituais, além do debate relativo aos sistemas de classificação diagnóstica, implicados no processo de identificação precoce de risco. O texto traz ainda a discussão de risco em saúde mental e, de modo particular, o sentido de risco de autismo em momentos iniciais da infância.

Apontou também as controvérsias relativas à avaliação de sujeitos que apresentam comprometimentos psíquicos que podem ser assinalados como predominantes no que se refere à suposição de uma objetividade e abrangência generalizadora dos procedimentos. A autora abalizou também como um risco o fenômeno do autismo e suas tendências descritivas, dando especial atenção aos processos de identificação da síndrome na vida da criança, sendo discutidas ainda as vantagens e os perigos relacionados à nomeação precoce à qual se associa a inferência de um desenvolvimento, marcado pela possibilidade de um transtorno, que age como um nexo organizador das relações futuras e da ocupação de espaços sociais como aqueles vinculados à escolarização.

Para melhor compreensão deste estudo, construiu-se o segundo quadro, buscando evidenciar que a problemática selecionada está voltada mais para a área da Educação.

Ano	Nível	Área	Instituição
2013	Dissertação	Educação	UFGD
2015	Dissertação	Educação	UFSM
2017	Dissertação	Educação	UFRN
2017	Dissertação	Educação, Culturas e Identidades	UFRPE
2017	Tese	Educação	UFRGS

Quadro 02- Produções de dissertações e tese (2012-2018)

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados coletados no site Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2018)

O Quadro 02 apresenta a produção de Teses e Dissertações entre 2012-2018 de trabalhos que foram analisados, os quais foram produzidos no período de 2013 a 2017. A lacuna de tempo entre 2012 e 2018 que não se pontuou no quadro acima, foi devido à falta de textos, voltados para a temática selecionada, não se constatando estudos comuns no foco do Transtorno do Espectro Autista.

Desta forma, as pesquisadoras buscaram analisar as discussões das produções selecionadas, em diferentes regiões do país, com o intuito de se familiarizarem com a literatura produzida na área, focalizando seus objetos de estudo.

6 I CONCLUSÕES

A escolha do banco de dados de teses e dissertações como objeto e/ou fonte de pesquisa ocorreu devido ao fato de ser esse banco um repositório do conhecimento cientifíco, apesar de que segundo Mazzotti (2006, p.40) o destino da maioria das produções “das teses e dissertações é mofar nas prateleiras das bibliotecas universitárias”, pelo fato da “qualidade dos relatórios apresentados, particularmente no que se refere às revisões da bibliografia: textos repetitivos, rebuscados, desnecessariamente longos ou vazios”, que de certa forma, não cativam os leitores, apesar do assunto ser relevante.

Não é este o intuito, porém das pesquisadoras que almejam trilhar seus percursos na escrita de forma clara, concisa e objetiva, procurando não ser repetitiva, para disseminarem o conhecimento, uma vez que há de se convir, também, que isso não é incentivador às pessoas que dedicam seu tempo, em estudos que propiciam a melhoria da qualidade de vida por meio das pesquisas que movem o conhecimento científico.

Esse caminhar que conduz as pesquisadoras no estudo de problemáticas que afetam as realidades sociais, levou-as a escolher a temática do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), graças ao impacto social amparado pela Lei 12.764 que fomentou grandes transformações no espaço escolar, bem como no papel da escola frente aos direitos da pessoa com TEA, gerando, a partir daí, um número maior de matriculas de crianças com essa síndrome, exigindo maior conhecimento sobre essa temática.

Apesar das lacunas sobre a temática, suas tensões e tendências, pode-se afirmar que o autismo não pode ser explicado apenas pela análise de fragmentos de indícios tomados isoladamente, o que levou as autoras a concluírem que os procedimentos de identificação do autismo devem ser realizados processualmente por uma equipe multidisciplinar.

Os trabalhos de teses e dissertações revelaram a importância em se detectar o autismo nos anos iniciais pelos profissionais da educação, mas esse trabalho será mais promissor se respaldado por profissionais da área de saúde em avaliarem o tipo de autismo que acomete a criança em diferentes níveis: leve, moderado ou grave. As leituras e os estudos efetuados sobre o Transtorno do Espectro do Autismo demonstram sinais indicativos de sua existência nos anos iniciais da infância, acarretando aos profissionais da Educação a premência na ampliação do conhecimento sobre essa temática como abalizador da sua formação inicial ou continuada.

Nesse sentido, faz-se mister uma formação que possibilitará não só o debate entre educadores da Educação Infantil, mas também o estudo e a troca de práticas voltadas para o desenvolvimento de crianças com TEA, oportunizando reflexões e possíveis mudanças no conhecimento e no fazer educacional.

Diante de tais reflexões, acreditamos que, por meio deste estudo é possível construir novo olhar sobre a formação de professores junto às instituições escolares, buscando fortalecer a pesquisa como um caminho para o desenvolvimento da sociedade, por meio

do estudo do ambiente escolar, no afã de pensar e repensar ações tanto no contexto das Universidades, na expansão do conhecimento, quanto nas secretarias de educação dos municípios, no sentido de atender à inclusão social de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), segundo os ditames legais.

As reflexões, suscitadas pelas leituras efetuadas, possibilitaram não só um olhar mais acurado de conhecimento sobre esses diferentes aspectos comportamentais, em prol do aluno, em seu processo de aprendizagem, mas, principalmente como ser humano nos diversos espaços sociais em que transita ou pode transitar, uma vez que a escola é considerada uma instituição impar na busca de soluções para enfrentar os processos de exclusão social, podendo ser e devendo ser um espaço não só facilitador, mas, principalmente, acolhedor das diferenças.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. Q. O. de. **Práticas Pedagógicas desenvolvidas com alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular:** uma revisão integrativa da literatura. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2017.

BERTAZZO, J. de B. **Formação Profissional para a Atuação Educacional com Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Educação em Revista:** A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

FERREIRA, N. S. A. As Pesquisas Denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto /2002.

FONTANA, S. F. da C. **Percepção de professores sobre o Transtorno do Espectro Autístico, levantamento e caracterização de escolares de berçário ao 2º ano do ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2013.

MAZZOTTI, A. J. A. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A Bússola do Escrever: Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2ª ed. Florianópolis/São Paulo. Editora da UFSC/Cortez Editora, 2006.

OLIVEIRA, A. C. de. **Identificação precoce de sinais de risco de autismo: o risco do risco.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tese (Doutorado em Educação), Porto Alegre, 2017.

SEVERINO, A. J. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

VIANA, M. C. da M. **Autismo na Educação Infantil: um Estudo sobre a Interação Social e a Inclusão Escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, 2017.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS EM POÇÕES-BA

Data de aceite: 02/09/2021
Data de submissão: 04/06/2021

Stela de Jesus
Professora da rede estadual
Poções - BA
http://lattes.cnpq.br/2529674730849716

Lucas Aguiar Tomaz Ferreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Vitória da Conquista - BA
http://lattes.cnpq.br/4410874972540151

Artigo publicado em anais do XI Colóquio do Museu Pedagógico de 2015.

RESUMO: O presente artigo discute as contradições, avanços e desafios da Educação Inclusiva (EI) na rede municipal de Poções-BA, mais especificamente nas escolas localizadas na sede do referido município. O objetivo é analisar o processo de construção de políticas públicas educacionais e de seu desdobramento na perspectiva de educação inclusiva no Brasil e como esta política pública tem chegado à cidade de Poções, e como elas tem refletido na efetivação da EI nas escolas municipais. Para a sua construção foi realizada uma revisão bibliográfica, análise documental da legislação brasileira sobre EI e foram aplicados questionários com professores da rede municipal a fim de verificar como a discussão e as práticas pedagógicas voltadas à EI tem sido realizadas nesse município. É notório que por mais que se tenha conseguido avanços na acessibilidade há muito que precisa ser melhorado para que se haja inclusão de fato.

PALAVRAS - CHAVE: Acessibilidade. Políticas Públicas. Poções-BA.

INCLUSIVE EDUCATION: ADVANCES AND CHALLENGES IN POÇÕES-BA

ABSTRACT: This paper discusses the contradictions, advances and challenges of Inclusive Education (IE) in municipal Poções-BA, specifically in schools located in the municipality headquarters. The goal is to analyze the process of construction of educational policies and their deployment in inclusive education perspective in Brazil and how this public policy has come to town Poções, and how they have reflected in the effectiveness of EI in municipal schools. For its construction a literature review was conducted document analysis of Brazilian legislation on EI and were questionnaires with teachers from the municipal network to see how the discussion and teaching practices focused on EI has been held in this city. It is clear that however much has been achieved advances in accessibility has long needs to be improved so that there is inclusion of fact.

KEYWORDS: Accessibility. Public Policy. Poções-BA.

1 I INTRODUÇÃO

Sabe-se que as contradições sócio-históricas proporcionadas pela sociedade capitalista têm influenciado de maneira significante as diferentes modalidades de

ensino, bem como, a EI tem sido reflexo dessas contradições do capital. A acessibilidade dos educandos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas e nos diferentes espaços faz parte de discussões de vários educadores e pesquisadores em educação como também de legisladores e da sociedade.

Nesse trabalho foram analisados os avanços e desafios que o município de Poções possui no que se refere à EI. O município possui 35 estabelecimentos educacionais, dentre eles 24 estão localizadas na sede e 11 na zona rural. Dos 24 apenas 3 são creches. Dos 21 (exceção das creches) foram escolhidos 5 que são os de maiores porte e que possuem os maiores números de matrículas de alunos com NEE para ser aplicado o questionário com professores e/ou gestores e coordenadores. Realizou-se também uma pesquisa bibliográfica usando autores que discutem políticas públicas e educação inclusiva

2 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO CONTEXTO NACIONAL AO MUNICIPAL: PRÁTICAS INCLUSIVAS NO MUNICÍPIO DE POÇÕES

A EI no Brasil como em demais países teve como base a Declaração de Salamanca de 1994, que assegurou a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Mas anterior a essa declaração, tem-se a promulgação da Constituição Federal brasileira, de 1988, em que no capítulo III, seção I, Art. 205 define a educação como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988). Nesse mesmo capítulo e seção o inciso III do Art. 208 se refere ao dever do Estado de garantir, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (BRASIL, 1998, p. 122). Percebe-se que desde 1988 se tinha uma ressalva à educação especial.

Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, encontra-se uma importante redação sobre o processo histórico de políticas públicas sobre educação especial/educação inclusiva no Brasil. Ressalta que o atendimento de pessoas com deficiência teve início no período imperial. Esse atendimento se deu com,

> [...] a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2008, p. 6)

Em 1961 esse atendimento foi fundamentado na Lei nº 4.024/ 61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei nº 5.692/71 alterou a LDB de 1961 e reforçou o encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais para as classes e escolas especiais. Em 1973 o Ministério da educação criou o centro Nacional de Educação

Especial que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiências. Na década de 1990 a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a de Salamanca em 1994 influenciaram na formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, Lei nº 8.069/90 no capítulo IV, art. 53 afirma que a criança e o adolescente tem o direito à educação, que lhe dará condições para o exercício da cidadania e preparo para o trabalho, cabendo ao Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;" (BRASIL, 1990, Art. 54, inciso III).

Na Lei nº 9.394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem um capítulo específico, o V, que trata da Educação Especial e ratifica no inciso I do art. 59 que será assegurado pelos sistemas de ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais: "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;". Assim, as adequações devem acontecer para que estes alunos não sejam apenas matriculados, mas que possam ser devidamente atendidos mediante suas especificidades.

Na década de 2000 foram elaboradas algumas leis, decretos, portarias voltadas à educação inclusiva. Vale ressaltar a Lei nº 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece 28 objetivos para a educação especial, que por sua vez é definida neste plano como aquela destinada às pessoas com necessidades especiais, originadas de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, ou de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Em 2001 a Resolução CNE/CEB nº2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em 2002 foi promulgada a Lei nº 10.436/02 que dispõe da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão e que estabelece como obrigatoriedade a inserção da disciplina Libras nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. E a Resolução CNE/CP nº 1/02 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. A portaria nº 2.678/02 aprovou a diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille. Em 2008 é elaborada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Em síntese tem-se um caminho de mais de duas décadas percorrido o que reorganizou, reformulou e ratificou a educação que antes era especial (segregada) e passou a ser inclusiva (rede regular) com atendimento especializado quando houver necessidade em turno oposto ao da educação escolarizada.

Os atendimentos em turno oposto geralmente são ofertados nos centros de Atendimento Educacional Especializado (centro de AEE). Os centros de AEE possuem fundamentos legais, políticos e pedagógicos estabelecidos nos seguintes documentos legais: o Decreto nº 186/2008 e o Decreto n° 6.949/2009, que ratificam a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU, 2006; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ 2008 que estabelece diretrizes gerais para

educação especial; o Decreto nº 7. 611/2011, que dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do Atendimento Educacional Especializado; a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica; a Resolução CD/FNDE n°10/2013 que dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola. Estes centros são orientados pelo MEC e o podem ofertar o atendimento educacional especializado por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que sejam especializadas em educação especial, atendendo aos estudantes matriculados nas classes comuns da educação básica. Esta atuação deve se dar por meio da reorientação das escolas especiais.

Dessa maneira, de acordo com os documentos referidos anteriormente fica compreendido que “A educação especial é uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização;” (BRASIL, 2013, p.2). Ainda na Nota Técnica nº 55 fica estabelecido que esse atendimento especializado na perspectiva da educação inclusiva pode ser oferecido aos educandos público alvo dessa modalidade de ensino por meio da reorganização das escolas especiais que se objetivam transformarem-se em centros.

Aos educandos com necessidades educacionais espaciais lhes é garantido o direito de frequentarem as classes de escolas de ensino regular nas diferentes modalidades de ensino e serem atendidos em turno oposto no AEE, este atendimento sendo compreendido como “[...] o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular.” (BRASIL, 2013, p. 2). Este atendimento não substitui a escolarização. Estes alunos podem ser prioritariamente atendidos também, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular. Além disso, os centros promoverão atendimento em interface com os professores do ensino regular, promovendo os apoios necessários à participação e aprendizagem destes estudantes.

Na cidade de Poções o centro de AEE, vem iniciando suas atividades em pequenos passos. É nomeado de Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado de Poções - CMAEEP. A ideia de formação de um centro de atendimento surgiu de uma professora da rede municipal diante das dificuldades encontradas em seu trabalho como coordenadora pedagógica no município em 2012. Diante de suas inquietações a professora elaborou um projeto e o apresentou à Secretaria Municipal de Educação de Poções (SMEP). Outro projeto, tempo depois, elaborado por uma fisioterapeuta e encaminhado à SMEP proporcionou a união dos projetos e a construção de uma equipe que começou a elaborar o regimento interno do centro, o qual já possui um local que será a sede do mesmo e está em processo de adequações. O grupo conta com alguns profissionais, tais como, pedagogo, psicólogo, enfermeiro e fisioterapeuta.

O centro será financiado conforme define o MEC nas orientações de atuação dos Centros de AEE, que é estabelecido no Decreto nº 7.611/2011, em que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal e a estas instituições que ofertam o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados nas classes comuns da rede pública de ensino regular.

Para serem atendidos pelo centro os educandos passarão por uma triagem para que se conheçam quais as necessidades educacionais de cada aluno. Estes deverão está devidamente matriculados na rede municipal de ensino. Eles receberam atendimento no turno oposto ao de sua escolarização, mas serão avaliados por meio de relatórios elaborados no centro e na escola onde estudam. A proposta do centro é trabalhar em parceria com as escolas, além do atendimento especializado, que auxiliará aos profissionais da rede de ensino no município.

Segundo dados do Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP)-2014 o número de matrículas no ensino fundamental em escolas municipais em Poções são 7 854 alunos, sendo 4 421 nas séries iniciais e 3 433 nas séries finais. Dos 35 estabelecimentos de ensino fundamental segundo dados do INEP-2013 apenas cinco possuem algumas adequações que possibilitam a acessibilidade, sendo elas: Abílio Ferreira Campos, Nossa Senhora Aparecida, Pedro Alves Cunha, Dom Climério e Monteiro Lobato. Situadas na zona rural, as duas primeiras mencionadas e as demais na sede do município. Dentre elas apenas Dom Climério, Nossa Senhora Aparecida e Pedro Alves Cunha possuem sanitários acessíveis aos portadores de deficiência. As escolas Abílio Ferreira Campos, Monteiro Lobato e Pedro Cunha afirmam possuir as dependências da escola acessíveis aos portadores de deficiência.

Vale ressaltar que estas escolas não registraram nenhuma matrícula de alunos com necessidades especiais nesse censo, mesmo as que possuem algumas adequações físicas para deficientes. Acredita-se que há ainda uma resistência ao responder ao censo sobre as necessidades educacionais especiais, isso se deve a falta de laudos médicos ou falta de uma equipe que possa dar suporte a gestão escolar através de uma triagem dos alunos matriculados. É perceptível que a maioria das escolas da rede municipal não possui adequações na infraestrutura para atender as demandas das necessidades especiais tais como: pisos táteis, rampas e corrimão, salas com portas acessíveis, carteiras adequadas, equipamentos e recursos didáticos específicos. Mesmo que os dados sobre matrículas de alunos com NEE no censo do INEP-2014 seja mínima, eles são matriculados e estão nas mais variadas escolas municipais com apenas as mínimas adequações que estas escolas oferecem.

Por meio das escolas indicadas pela SMEP como sendo as que possuem os maiores números de matrículas de alunos com NEE é que foram aplicados os questionários. Foram aplicados 29 questionários dentre os sujeitos que responderam ao questionário 10,34 % são

gestores, 20,68% são coordenadores e 68,98 professores. Destes 55,2% são licenciados, 34,5% são pós-graduados e 10,3% são mestres. Quando foram questionados se durante a formação tiveram algo relacionado à EI 51,7 % disseram ter discutido sobre o tema durante a formação e 48,3% disseram não ter visto nada relacionado à EI durante sua formação. Sobre a matrícula de alunos público alvo da educação especial, estes profissionais deram diferentes respostas que variam dependendo das escolas, e que podem atingir até mais de 30 alunos em uma escola, o gráfico 01 mostra essa quantidade.

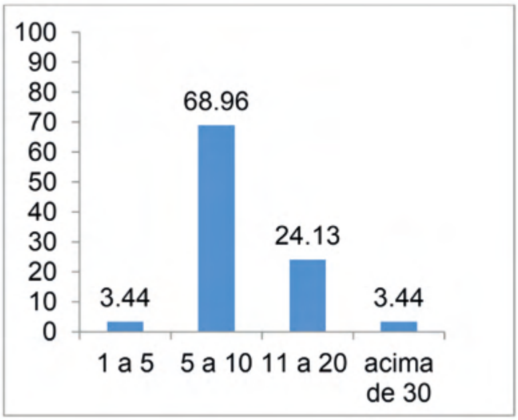


Gráfico 01 – quantidade de alunos com NEE matriculados.

Fonte: pesquisa de campo, 2015.

Verifica-se uma contradição entre o percentual de matrículas que são deduzidas pelos profissionais e a ausência destes dados no censo do INEP-2014, que apresenta o número de matrículas na rede nas escolas urbanas (apenas 1 matrícula) e rurais (23 matrículas) nos anos iniciais do ensino fundamental, e 3 matrículas na zona rural e nenhuma na zona urbana nos anos finais. Comparado aos dados que os profissionais indicaram que podem variar de 1 a mais de 30 matrículas de alunos com NEE em escolas na área urbana. A não especificação dessas matrículas pode atrapalhar no processo de adequações devidas para a inserção dos diferentes alunos.

Sobre a quantidade de educandos com NEE que tais profissionais atendem em suas salas de aula as respostas são bem variadas: 13,8% disseram não ter nenhum, 41,4% disseram ter apenas 1 aluno, 6,9% possuem 2 alunos, 10,3% possuem 3 alunos, 3,4% possuem 5 alunos, 3,4% possuem 6 alunos, 6,9% estão fora da sala (fazendo parte da coordenação) e 17,2% não responderam a esta questão.

Quando questionados sobre estarem preparados para o atendimento desses educandos, 82,7% disseram não se sentirem preparados para trabalharem com eles, apesar de terem visto algo em sua formação sobre EI. Mas nenhum deles possui formação específica para EI. Esse é um dos desafios para a EI, a maioria dos profissionais não

possuem formação para trabalharem com os diferentes educandos. Na maioria das licenciaturas apenas contém em suas grades curriculares a disciplina Libras e/ou Educação Especial, o que não é suficiente para garantir segurança aos profissionais para o seu trabalho.

Os profissionais ainda apontam que além de se sentirem inseguros e despreparados, não possuem boas condições de trabalho para a EI, 48,3% afirmaram que as condições são razoáveis e os outros 48,3% afirmaram ter condições ruins para a prática da EI. Sobre a escola 93,1% dos profissionais salientaram que a escola não está preparada para incluir. Uma contradição que ainda precisa ser repensada e superada, já que estes alunos estão matriculados e não possuem condições adequadas e/ou profissionais preparados para a sua inclusão.

Mesmo com tantos desafios que a EI apresenta no município de Poções, este tem se dedicado e tem feito ações voltadas à inclusão. Sobre a atuação do município para a EI, foram apontadas tais ações pelos profissionais: 27,6% disseram que o município tem ofertado cursos de formação, tem realizado as adequações físicas e instalado o centro de AEE; 68,9% disseram da disponibilização de equipe de apoio nas escolas; 3,4% sinalizaram a disponibilidade de monitores em salas de aula e 10,3% falaram que o município nada tem feito pela EI.

Em meio a tantos desafios a instalação do centro de AEE é um grande avanço para a EI, pois alguns profissionais como fisioterapeuta e psicólogo atenderão os alunos da rede municipal e darão assistência às instituições de ensino colaborando para práticas inclusivas e para que se possa ter mais acessos aos dados como matrículas desses alunos.

3 | CONSIDERAÇÕES

Diante de todo esse quadro referente ao município de Poções é notório o desejo da efetivação da EI na prática das leis e no desenvolvimento de ações que possibilitem acessibilidade e aprendizagem para estes alunos. Mas há que se pensar que para a efetivação de uma inclusão de fato é preciso romper com o discurso de igualdade e de individualidade estabelecido pela lógica capitalista que são refletidas nas práticas educativas. É preciso perceber, respeitar e valorizar as diferenças, além de compreender que cada pessoa possui maneira diferente de aprender, e faz-se necessário educar para além das imposições dessa lógica capitalista.

É necessário adequações para atender a estes alunos tais como as mudanças nos currículos, na infraestrutura das escolas, formações docentes e capacitações para professores e demais profissionais da comunidade escolar, adequações nos projetos pedagógicos das escolas, nas metodologias dos docentes e aquisição de recursos didáticos específicos para as diferentes necessidades dos alunos matriculados. Sobre tais ponderações Barretta e Canan (2012, p.3) afirmam que,

> [...] não é suficiente a constituição de uma política pública educacional bem definida, com conteúdo bem construído, formulado; o importante e imprescindível é trabalhar para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno.

A prática da lei é mais relevante do que apenas a elaboração e promulgação da mesma. Mas se faz necessário analisar, refletir e avaliar os avanços que se tem conseguido nas políticas inclusivas. Além disso, é preciso reajustes e financiamento para que estes aconteçam devidamente. Ferreira e Ferreira (2004, p. 24) ao analisar a legislação afirmam que o que se espera é uma realidade que ainda não foi construída devidamente,

> Partindo do exame da legislação e outros documentos políticos o contexto esperado seria de um acesso ampliado dos alunos com deficiência a uma escola básica mais aberta para acolhê-los e mais habilitada a fazê-lo. Deve-se considerar, contudo, ao olhar para as políticas que acompanham a materialização da educação dita inclusiva, no Brasil, que o que faz é o resultado do embate de várias forças sociais e econômicas, portanto marcado por contradições (FERREIRA E FERREIRA, 2004, p. 24).

Dessa maneira o que se tem de políticas públicas é construído a partir dos embates sociais e econômicos, prevalecendo o modelo neoliberal em que os direitos são garantidos para dar ênfase a legislação, não se levando em conta as devidas adequações e apoio governamental para que estes se concretizem de forma ampla atendendo as demandas sociais e diminuindo as diferenças.

REFERÊNCIAS

BARRETTA, E. M. CANAN, S. R. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais. **IX ANPED SUL.** Disponível em: <www..ucs.br> acesso em abril de 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Lei 4.024/ 61, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961.

______. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Lei 5.692/ 71, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.

______. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Lei 9.394/ 96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

______. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10 172/ 01, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em:<http: www.planalto.gov.br> acesso em: 20 de julho de 2015.

______. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2** de 2001. Disponível em: <http//:portal. mec.gov.br > acesso em 22 de março de 2015.

______. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 2002**. Disponível em: <http//:portal.mec. gov.br > acesso em 22 de março de 2015.

______. **Portaria MEC nº 2678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em:< https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002> acesso em Maio de 2015.

______. Ministério da Educação. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 2005.

______. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 07 de janeiro de 2008.

______. **Decreto Legislativo nº186 de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo.Disponível em:<http: www.planalto.gov.br> acesso em: 20 de maio de 2015.

______. **Decreto nº 6949 de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Disponível em:<http: www.planalto.gov.br> acesso em: 11 de Ago de 2015.

______. **Resolução nº 04 de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> acesso em Maio 2015.

______. **Decreto nº 7 611.** De 17 de novembro de 2011. Disponível em:<http: www.planalto.gov.br> acesso em: 20 de julho de 2015.

______. **Constituição da República Federativa do Brasil.** ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

______. Ministério da Educação. Nota Técnica Nº 055 / 2013**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.** 10 de maio de 2013.

______. **Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013.** Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: < https://www.fnde.gov.br/resolucoes/2013?start=10> Acesso em maio de 2015.

______. **Legislação Específica/ Documentos internacionais**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br> acesso em 28 de julho de 2014.

______, **Censo Escolar do INEP 2013**. Disponível em:<http://www.qedu.org.br>, acesso em 27 de julho de 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA disponível em: <http://portal.mec.gov.br>, acesso em 20 de novembro de 2014.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. FERREIRA, Julio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: Góes, Maria Cecília Rafael de. LAPLANE, Adriana L. F.(orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

INEP. **Censo Escolar 2013**. Disponível em:<http://www.qedu.org.br>, acesso em 27 de julho de 2014.

INEP. **Censo Escolar 2013**. Disponível em : <http://portal.inep.gov.br>, acesso em 27 de julho de 2014.

INEP. **Censo Escolar 2014**. Disponível em : <http://portal.inep.gov.br>, acesso em 22 de abril de 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien/1990. Disponível em: <unesdoc.unesco.org> acesso em abril de 2015.

CAPÍTULO 13

A UNIVERSIDADE NA INCLUSÃO E A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC

Data de aceite: 02/09/2021

Fernanda Cláudia Araújo da Silva
Professora do Departamento de Direito Público, da Faculdade de Direito, da Universidade Federal do Ceará (UFC), Diretora da Secretaria de Acessibilidade – UFC

Antonio Alex Dayson Tomaz
Servidor da Universidade Federal do Ceará (UFC).

RESUMO: Estabelece-se uma análise nas políticas inclusivas estabelecidas pela Universidade Federal do Ceará, dentro de um direcionamento protetivo em busca de preservação de valores a serem implementados, visando a isonomia. O presente trabalho busca analisar a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Ceará, dentro de uma sistemática em estabelecer uma pesquisa a partir do estudo de caso, portanto, analisando as políticas públicas implementadas pela UFC e a efetivação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI).
PALAVRAS-CHAVE: UFC. Educação inclusiva. LBI.

ABSTRACT: An analysis is established on the inclusive policies established by the Federal University of Ceará, within a protective direction in search of preservation of values to be implemented, aiming at isonomy. The present work seeks to analyze the inclusion of people with disabilities at the Federal University of Ceará, within a system of establishing research based on the case study, therefore, analyzing the public policies implemented by UFC and the effectiveness of the Brazilian Inclusion Law (LBI).
KEYWORDS: UFC. Inclusive education. LBI

1 I INTRODUÇÃO

Práticas sociais de luta por direitos têm sido constantes com o intuito de assegurar transformações sociais para garantias formais em instrumentos efetivos na promoção e proteção da dignidade humana. Esse contexto refere-se a um direcionamento protetivo em busca de preservação de valores a serem implementados visando a isonomia.

Assim, nesse contexto, as políticas públicas são estabelecidas, como caminhos para a concretização dos direitos fundamentais que ocasionam a inclusão e a integração social das pessoas, de forma específica, pessoas com deficiência, pois só assim, se construirá uma sociedade livre, justa e igualitária, com a implementação da busca pela dignidade e igualdade que são direitos inalienáveis.

Dentro dessa perspectiva e de direitos consignados na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a partir da universalidade, da indivisibilidade, da interdependência e da inter-relação de todos os direitos humanos, liberdades fundamentais e a garantia que as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação

procura-se analisar a conduta da Universidade Federal do Ceará (UFC) como instituição que implementa diretrizes políticas inclusivas de pessoas com deficiência no ensino superior.

O presente trabalho busca analisar a inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Ceará, dentro de uma sistemática em estabelecer uma pesquisa a partir do estudo de caso, portanto, analisando as políticas públicas implementadas pela UFC e a efetivação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

O trabalho está estruturado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, estabelece-se um estudo sobre o novo paradigma de inclusão das pessoas na sociedade brasileira. No segundo capítulo, realiza-se um estudo sobre a inclusão universitária, e, no terceiro capítulo, sobre as perspectivas da Universidade Federal do Ceará e a inclusão ante à LBI.

2 | A MUDANÇA DE PARADIGMA DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Na contemporaneidade, a inclusão se estabelece com a proposição de oportunizar às pessoas com deficiência, com o intuito de influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações para maior igualdade de oportunidades.

Isso significa que a dignidade humana, como preceito referencial do Estado brasileiro, conduz o reconhecimento da deficiência[1], impede a existência de barreiras (CORREA, 2009), e implementar diretrizes de isonomia. Assim, a garantia de que pessoas com deficiência tenham acesso à educação e ao mercado de trabalho, esta última estabelecida na Lei nº 8.213/91[2] (BRASIL, 1991), ao mesmo tempo que impede a segregação dessas pessoas, possibilita a ausência de oportunidades profissionais (MACCALI, NICOLE et al, 2015).

A mudança de paradigma constitucional repercutiu nas alterações infraconstitucionais, influenciadas por medidas internacionais para a efetiva participação de pessoas com deficiência na sociedade. Educação e profissionalização caminham juntos como instrumentos de efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. Visando eliminar a discriminação contra a pessoa com deficiência, a Convenção da Guatemala, promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001), corrobora a inclusão no meio laboral e a participação plena na sociedade.

A Constituição de 1988 trouxe, como elemento de referência, a dignidade humana, estabelecendo parâmetros de proteção à pessoa com deficiência, inclusive como

1 “Sendo assim, é possível observar que a deficiência está associada a diferentes estados de manifestação. Considerando a definição acima, entende-se deficiência como tudo o que gera incapacidade, restrição ou desvantagem para o desempenho de atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano. No entanto, há situações e níveis diferentes para cada pessoa que precisam ser respeitados”. (BARRETO, ALMEIDA, 2014, p. 50)

2 A referida lei descreve os deveres a serem obedecidos pelas empresas com mais de 100 funcionários em preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiências habilitadas, estabelecendo ainda a aplicação multas se as organizações que descumprirem os regulamentos.

direcionador ao próprio Estado, como por exemplo, a obrigatoriedade da reserva de vagas em concursos públicos, prevista no art. 37, inciso VIII, de forma que seja reservado um percentual de vagas para pessoas com deficiência, remetendo à lei, a definição dos critérios de sua admissão, e, com isso, o Estatuto dos Servidores Públicos da União disciplinou (Lei nº 8.112/90)[3] (BRASIL, 1990).

Porém, no ano anterior à previsão da Lei nº 8.112, a edição da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989) dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99.

Essas medidas consistem em práticas sociais pela luta dos direitos das pessoas com deficiência, e asseguram a transformação das garantias formais em instrumentos efetivos na promoção e proteção da dignidade humana. As medidas de efetivação estabelecem o caminho para a concretização dos direitos fundamentais, ocasionando a inclusão e a integração social das pessoas com deficiência, construindo assim uma sociedade livre, justa e igualitária.

O Decreto nº 7.612/2011 instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite), com o objetivo de promover a integração e articulação de políticas, programas e ações, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, tendo sido aprovado com status de emenda constitucional.

Mesmo com diversas normas de inclusão, as políticas efetivas ainda são consideradas um desafio a ajustar diversos setores, como por exemplo, os sistemas de ensino. As adequações compreendem ressignificações sobre a temática (SIQUEIRA, SANTANA, 2010), e determinam que a educação é o espaço da cidadania. Por isso, a mudança de paradigma da sociedade brasileira somente ocorrerá com as políticas educacionais inclusivas, compreendendo o acesso e a acessibilidade, como direito e garantia da pessoa com deficiência, e, dessa forma,

> Ao indivíduo com deficiência, poder utilizar informações de forma autônoma, torna-se um dos caminhos para o exercício da cidadania, visto que, de tal forma, conquista-se o direito de integração à sociedade, visando a diminuição de desigualdades e a possibilidade de um futuro melhor, pelo menos nas mesmas condições que as pessoas sem deficiência.(HOTT, RODRIGUES, 2018, p. 48)

Tais critérios conduzem a efetivação de direitos à educação e ao desenvolvimento profissional.

A realidade normativa estabeleceu-se de forma mais contundente com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), ao incluir o desrespeito às normas de acessibilidade como causa de improbidade administrativa,

3 Em recente súmula (Súmula 377), o STJ determinou que “O portador de visão monocular tem direito de concorrer, em concurso público, às vagas reservadas aos deficientes”.

pois basta que se deixe de cumprir a exigência de requisitos de acessibilidade previstos na legislação, que se atenta contra os princípios da administração pública, conforme Lei n° 8.429/92 (BRASIL, 1992).

3 | A INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O acesso ao ensino fundamental, médio e superior tem aumentado cada vez mais para pessoas com deficiência, como instrumento de mudança na sociedade. Dois elementos são identificados: o acesso ao ensino e a efetivação de medidas a serem tomadas para a acessibilidade, pois toda pessoa faz jus aos direitos e liberdades ali estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie.

No entanto, as políticas de inclusão no Ensino Superior não podem terminar na realização do Enem/Sisu (vestibular para entidades privadas e algumas instituições estaduais), pois o estudante com deficiência precisa ter, além das condições de ingresso, condições de permanecer na universidade.

A obrigatoriedade das cotas nas instituições federais de ensino superior foi instituída em 2012, para estudantes pretos, pardos e indígenas que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012). A inclusão de reserva de vagas para pessoas com deficiência ocorreu apenas em 2016, por meio da Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), que alterou o art. 3º, da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012), determinando a mesma proporção de vagas para pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência de acordo com a população e as respectivas estatísticas do IBGE.

A grande questão é sobre as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluídas como pessoas com deficiência nos termos da Lei nº 12.764/2012. (BRASIL, 2012). Essa lei, elaborada por pais e mães de pessoas com TEA, traz um detalhamento e especificidades maiores de direitos para o autista. No entanto, somente a partir da Lei nº 13.861/2019, as pessoas com TEA são incluídas estatisticamente nos censos demográficos realizados pelo IBGE.

De qualquer forma, o avanço da Lei nº 13.146/2015 assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à garantia de sua inclusão no ensino superior.

O sistema educacional inclusivo deve ser implementado em todos os níveis e modalidades de ensino, e deve constar no projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio.

Portanto, a acessibilidade é instrumento da inclusão para que a universidade efetive políticas públicas e execute ações para que a comunicação, os ambientes físicos, os recursos materiais e a didática dos professores sejam inclusivos.

A Portaria Normativa nº 13 , de 11 de maio de 2016, do Ministério da Educação, ainda está em vigor, mas a Portaria nº 545, de 16 de junho de 2020, que tratava das

ações afirmativas inclusivas nas instituições superiores foi revogada pela Portaria nº 559, de 22 de junho de 2020. Com isso, não significa que retrocederam as regras inclusivas no ensino superior, ao contrário, a autonomia universitária das instituições deve estabelecer o alcance das políticas inclusivas e a indução de ações afirmativas.

4 | A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (LBI) E A UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

A luta por uma universidade inclusiva para que todos possam usufruir oportunidades iguais é constante e está inserida nas políticas adotadas pela UFC, tanto que a UFC levantou essa bandeira no sentido de promover o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência, por meio de um trabalho contínuo para quebrar barreiras comportamentais e instigar movimentação de projetos e ações relacionados à inclusão.

Assim, a temática da inclusão na UFC tem seu ambiente voltado a receber alunos com deficiência, ao mesmo tempo que subsidia ações direcionadas ao corpo docente e à estrutura física. As políticas inclusivas são planejadas e efetivadas pela Secretaria de Acessibilidade – UFC Inclui, com uma estrutura organizacional assim definida: Divisão administrativa, Divisão de Apoio Pedagógico ao Aluno e Formação para a Inclusão (DAP), Divisão de Produção de Material acessível (DPMA), Divisão de Tecnologia Assistiva (DIVITEC) e a Divisão de Tradução e Interpretação Libras/Português (DVTILS) (UFC INCLUI, 2020). A organização é proposta dentro de um modelo para atender todos os setores, desde a adaptação das linguagens, orientações pedagógicas, controle de espaços físicos com acessibilidade, produção de material acessível e a utilização de recursos tecnológicos inclusivos para acesso dos alunos. A proposta inclusiva estabelecida pela Secretaria de Acessibilidade propicia uma contribuição no desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência que chegam na Universidade Federal do Ceará.

No ano de 2020, a UFC tinha 491 estudantes com deficiência, além de 125 servidores técnicos administrativos e docentes (UFC INCLUI, 2020). O percentual do corpo discente da UFC está assim estabelecido:

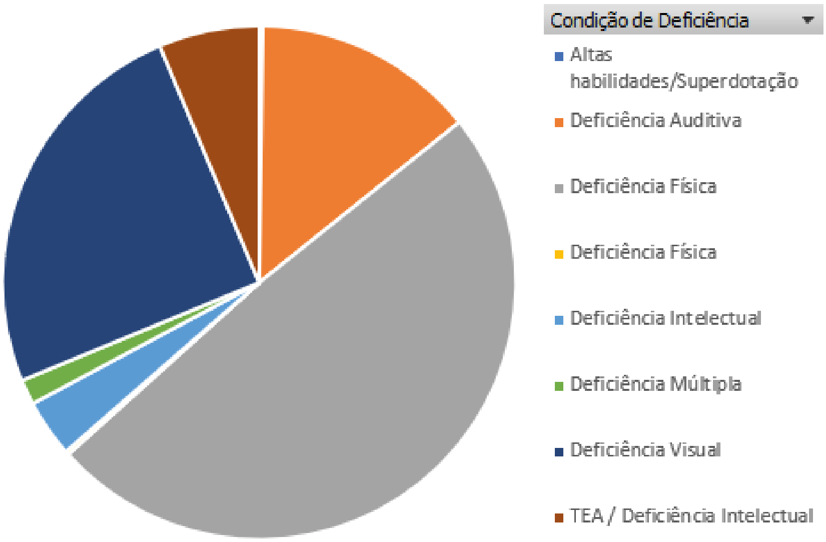


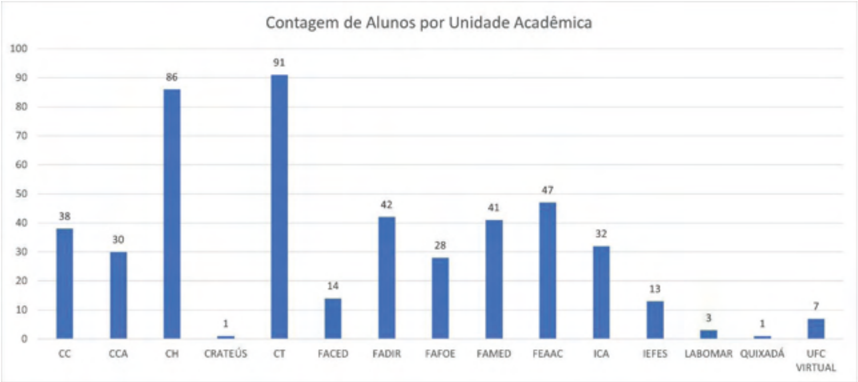
Gráfico 1 – Condições de Deficiência na UFC

Fonte: UFC Inclui (2020)

Apesar das Altas habilidades não serem consideradas deficiência, a Secretaria de Acessibilidade também acompanha esses alunos.

A maior quantidade de alunos com deficiência está no Centro de Tecnologia, seguido do Centro de Humanidades (CH), isso porque no CH existe o curso de Letras/ Libras, Licenciatura[4]. Em seguida, a unidade acadêmica que possui um maior quantitativo é a Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contábeis (FEAAC), como se vê no gráfico a seguir:

4 “O Curso de Licenciatura em Letras: Língua Brasileira de Sinais (Libras) é também uma proposição para atender às demandas impostas pela inclusão dos surdos na educação e a inclusão da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Fonoaudiologia, conforme a Lei Nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil; o Decreto Nº 5.626/2005 que regulamenta a referida Lei, que dentre outras determinações, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Libras nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior; e a Lei de Acessibilidade Nº 5296/2004 que garante a acessibilidade, dentre outras, de acesso à educação das pessoas com deficiência.” (UFC, 2016, p. 4)



Fonte: UFC Inclui (2020)

O acompanhamento dos alunos que possuem alguma condição tem o intuito de eliminar barreiras impeditivas ao acesso (SILVA, 2021).

A cada semestre, novos alunos ingressam via Sisu (por cotas ou por meio da ampla concorrência) e transferência de outras instituições. A reserva de vagas para pessoas com alguma condição de deficiência, para a UFC, é mais do que um dever legal, é uma política interna institucionalizada com o objetivo de oportunizar a efetivação do acesso ao ensino superior inclusivo e preparar para o mercado de trabalho.

Assim, as diretrizes da LBI têm sido implementadas na UFC, principalmente por meio de estratégias diferenciadas por parte da Secretaria de Acessibilidade, Coordenação de Cursos, professores, solidariedade dos colegas e, principalmente, a proibição de segregação.

5 I CONCLUSÃO

Assim, a acessibilidade é instrumento da inclusão, e a UFC é uma instituição que efetiva políticas públicas e executa ações para que a comunicação, os ambientes físicos, os recursos materiais e a didática dos professores sejam inclusivos e conceda ensino superior às pessoas com alguma condição de deficiência para que possam enfrentar o mercado de trabalho.

É claro que as instituições superiores passam por barreiras financeiras, de implementação de recursos, mas a UFC está nessa jornada a 10 anos, e se pode considerar com uma instituição que luta por acessibilidade, que quebra barreiras e que se coloca a disposição para cada vez mais implementar diretrizes de acesso e efetivar a acessibilidade.

Garantir direitos é o caminho para a inclusão!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 10 mai 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 mai 2021.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 13 mai 2021.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 08 mai 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 08 mai 2021.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 05 mai 2021.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 06 mai 2021.

BRASIL. Decreto nº 3956, de 08 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 10 mai 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 10 mai 2021.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 10 mai 2021.

BRASIL. Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992. **Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos nos casos de enriquecimento ilícito no exercício de mandato, cargo, emprego ou função na administração pública direta, indireta ou fundacional e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8429.htm. Acesso em: 10 mai 2021.

BRASIL. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. **Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 10 mai 2021.

CORREA, Priscila Moreira. Acessibilidade: conceitos e formas de garantia. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília , v. 15, n. 1, p. 171-172, Apr. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100012&lng=en&nrm=iso>. access on 10 May 2021.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília v.13, n.1, p. 43-60, 2007.

HOTT, D. F. M.; RODRIGUES, G. M.; OLIVEIRA, L. P. de. Acesso e acessibilidade em ambientes web para pessoas com deficiência: avanços e limites. **Brazilian Journal of Information Science: research trends**, *[S. l.]*, v. 12, n. 4, p. 45-52, 2018. DOI: 10.36311/1981-1640.2018.v12n4.06.p45. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/8318. Acesso em: 10 maio. 2021.

MACCALI, NICOLE et al . AS PRÁTICAS DE RECURSOS HUMANOS PARA A GESTÃO DA DIVERSIDADE: A INCLUSÃO DE DEFICIENTES INTELECTUAIS EM UMA FEDERAÇÃO PÚBLICA DO BRASIL. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo , v. 16, n. 2, p. 157-187, Apr. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712015000200157&lng=en&nrm=iso>. access on 10 May 2021.

SILVA, Fernanda Cláudia Araújo da. A audiodescrição na inclusão de alunos cegos/baixa visão na Faculdade de Direito da UFC e o cenário pós-pandemia. In: **Desafios da educação: abordagens e tendências pedagógicas**. 1.ed. para futuro pós-covid [livro eletrônico]/organização Andreia de Bem Machado. – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021, pp. 59-65 E-Book.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.16, n.1, p.127-136,Apr.2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000100010&lng=en&nrm=iso>. access on 10 May 2021.

UFC INCLUI. Secretaria de Acessibilidade. **Estrutura organizacional.** Disponível em: https://acessibilidade.ufc.br/pt/estrutura-organizacional/. Acesso em: 11 mai 2021

UFC. Curso de Licenciatura em Letras Libras. **Projeto Pedagógico.** Disponível em: https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=1371493. Acesso em: 12 mai 2021.

CAPÍTULO 14

ENSINO DE GEOMETRIA PARA UMA ALUNA CEGA

Data de aceite: 02/09/2021

Elisabete Marcon Mello
Universidade Federal do ABC
Santo André, SP
https://orcid.org/0000-0001-8090-3987

RESUMO: Relatamos aqui atividades geométricas aplicadas a uma aluna cega do primeiro ano do Ensino Médio. O objetivo foi verificar se ela poderia identificar e entender os objetos geométricos por meio de suas representações em relevo no papel e se o fato de ter a possibilidade de fazer seus próprios desenhos auxiliaria em seu aprendizado. Os desenhos foram realizados utilizando uma Prancheta de Desenho Relevo Positiva. Observamos que além do aprendizado matemático, o fato da aluna participar das atividades e poder fazer seus próprios desenhos a ajudou a desenvolver sua autoconfiança e autoestima. Tanto que, acreditando em suas próprias potencialidades, ela se matriculou em um curso de extensão sobre geometria e está participando do programa de Iniciação Científica para alunos do Ensino Médio na Universidade Federal do ABC (UFABC).
PALAVRAS - CHAVE: Geometria. Alunos cegos. Inclusão.

ABSTRACT: Here we report geometric activities applied to a blind student in the first year of high school. The objective was to verify if she could identify and understand the geometric objects through their representations in relief on paper and if the fact of having the possibility to make her own drawings would help in her learning. The drawings were made using a Embossed Drawing Board. We observed that, in addition to learning mathematics, the fact that the student participated in the activities and could make her own drawings helped her to develop her self-confidence and self-esteem. Believing in her own potential, she enrolled in an extension course about geometry and is taking part in an undergraduate research program for high school students at the Federal University of ABC (UFABC).
KEYWORDS: Geometry. Blind students. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

O direito da pessoa à educação no Brasil é resguardado pela política nacional de educação, independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social e a diversidade entre os alunos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender às necessidades educacionais de cada um (BRASIL, 1998).

Na escola, algumas situações, que para um aluno que enxerga são triviais, para um aluno cego podem representar um problema. Uma tarefa que dependeria apenas de um lápis e um papel para ser executada, para o cego pode depender de recursos que nem sempre estão disponíveis. A vida escolar desses alunos possui algumas necessidades e características

que passam despercebidas para a maioria das pessoas que não convivem com eles, principalmente, em relação às formas de comunicação e representação (MELLO, 2015).

Ao trabalhar a matemática com alunos cegos é necessário ter muita atenção com o uso dos registros de representação, principalmente no campo da geometria. De acordo com Duval (2005), a geometria é um campo do conhecimento que exige uma atividade cognitiva completa, pois mobiliza o gesto, a linguagem e o olhar, sendo necessário construir, ver e raciocinar. Quando o indivíduo não conta com o recurso visual são necessárias propostas pedagógicas que levem o aluno a superar essa falta.

De acordo com Lorenzato (1995), pesquisas psicológicas apontam a necessidade da aprendizagem geométrica para o desenvolvimento da criança, devido à existência de inúmeras situações escolares, não só matemáticas, que requerem a percepção espacial. Para o autor, a geometria pode ser uma forma excelente para uma criança indicar seu nível de compreensão, seu raciocínio e suas dificuldades.

Para Pavanello (1993), a ausência do ensino de geometria pode causar prejuízos à formação dos alunos por privá-los da possibilidade de desenvolverem integralmente os processos de pensamento necessários à resolução de problemas matemáticos. Para a autora, o trabalho com a geometria pode ajudar na análise de fatos e de relações e na dedução de novos fatos e de novas relações, podendo proporcionar o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo.

Apesar de sua importância, o ensino de geometria é muitas vezes negligenciado no ensino básico, quando nos referimos ao ensino de um aluno cego essa negligência é ainda maior. Essa constatação nos levou ao desenvolvimento de uma pesquisa em que foi investigado como o aluno cego identifica e entende os objetos geométricos por meio de suas representações semióticas. Este relato é referente a algumas atividades aplicadas durante esta pesquisa.

2 | APRENDENDO A GEOMETRIA SEM CONTAR COM A VISÃO

As atividades aqui apresentadas foram realizadas com uma aluna do primeiro ano do Ensino Médio, com cegueira adquirida no início de sua vida escolar, durante sua alfabetização. A aluna frequenta a sala de aula comum, em uma escola pública estadual de São Paulo. Nesta escola há uma sala de recursos para alunos com deficiência visual, que é frequentada por esses alunos no contraturno de suas aulas. Como a aluna estudava no período da manhã, as atividades foram aplicadas no período da tarde.

O objetivo foi verificar se a aluna poderia identificar e entender os objetos geométricos por meio de suas representações em relevo no papel e se o fato de poder fazer seus próprios desenhos auxiliaria em seu aprendizado.

Para que a aluna pudesse fazer as construções geométricas, foi utilizada uma prancheta de desenho em relevo, previamente desenvolvida e patenteada (MELLO, 2015),

com o nome de Prancheta de Desenho em Relevo Positiva. É uma placa com pontos em relevo de modo que, colocando uma folha de papel sobre ela e pressionando com um lápis de cor de ponta grossa, é possível imprimir os pontos em relevo. Dessa forma o aluno cego pode sentir o desenho em relevo durante sua construção (figura 1). Segundo Nunes e Lomônaco (2010), a adequação de materiais é uma forma de tentar garantir ao aluno cego o acesso às mesmas informações que os demais alunos recebem, de forma que não fique em desvantagem.

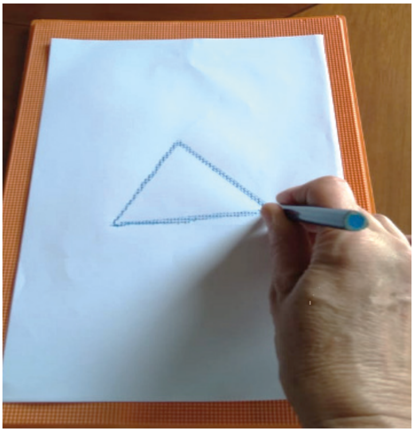


Figura 1: Prancheta de desenho em Relevo Positiva

No início do trabalho foram apresentadas à aluna algumas figuras geométricas desenhadas em relevo no papel e solicitado que ela as identificasse. As figuras eram um triângulo, um retângulo e um círculo. Ela reconheceu o triângulo, o retângulo ela disse ser um quadrado e o círculo identificou como algo redondo, mas não lembrava o nome. Foi perguntado a ela por que era um quadrado e ela respondeu que era porque tinha quatro lados. Questionada sobre o que era um retângulo, não soube definir. A aluna afirmou ter tido poucas aulas sobre geometria, que apenas havia trabalhado com algumas figuras geométricas em madeira no início da vida escolar.

Com o diagnóstico de que a aluna tinha poucos conhecimentos geométricos, foi apresentado a ela o conceito de polígono e iniciado o estudo dos quadriláteros.

Para esse estudo foi necessário abordar o conceito de ângulo, dando ênfase ao formato do ângulo reto. Para isso foram utilizados modelos de figuras geométricas em madeira e desenhos em relevo no papel.

Quadrilátero foi definido como um polígono de quatro lados e retângulo como um quadrilátero com quatro ângulos retos.

Foi entregue à aluna a prancheta de desenho em relevo e disponibilizado um tempo para que pudesse interagir e aprender a usar o instrumento. A aluna conseguiu sentir os

traços que fazia no papel e, como tinha lembranças visuais, foi capaz de fazer desenhos como um sol e uma casinha (figura 2).

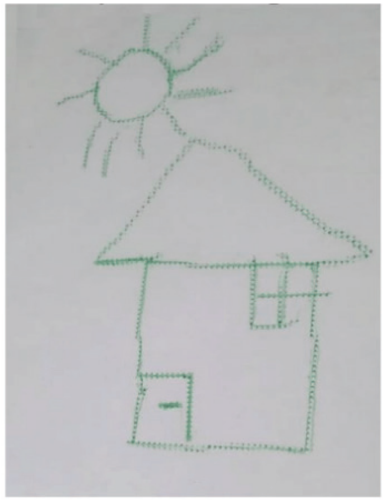


Figura 2: Desenho feito pela aluna cega usando a prancheta

Como a aluna ficou cega no início de sua fase escolar e conhecia o formato de algumas letras e números a tinta, foi solicitado que tentasse escrever alguma coisa utilizando o lápis e a prancheta. Ela se surpreendeu ao perceber que podia escrever (figura 3) e reconhecer pelo tato o que havia escrito, pois são atividades que achava que não poderia mais fazer após ter ficado cega.

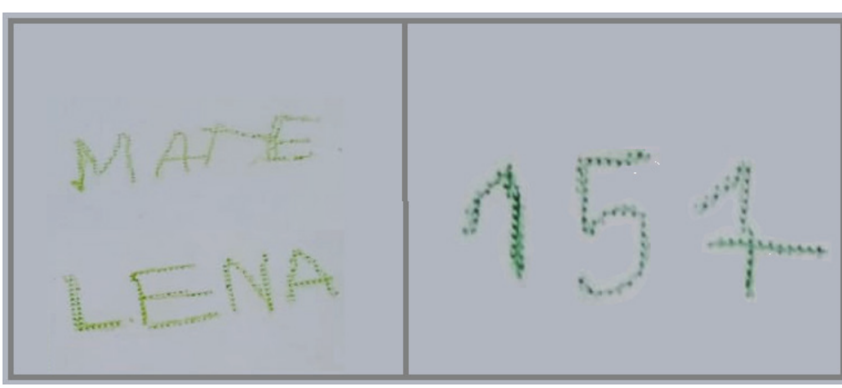


Figura 3: Letras e números escritos pela aluna cega

Segundo Mello (2020), possibilitar ao aluno cego fazer algo que julgava não mais ser possível, como é o caso do desenho e da escrita, é resgatar uma condição anterior, uma autonomia, ainda que parcial, que cria uma alternativa a mais de expressão para

essas pessoas.

Dando andamento às atividades, foi solicitado que a aluna desenhasse um retângulo. A posição dos pontos em relevo na prancheta facilita o desenho de linhas retas, desta forma ela pôde realizar a tarefa sem o uso de uma régua (figura 4).

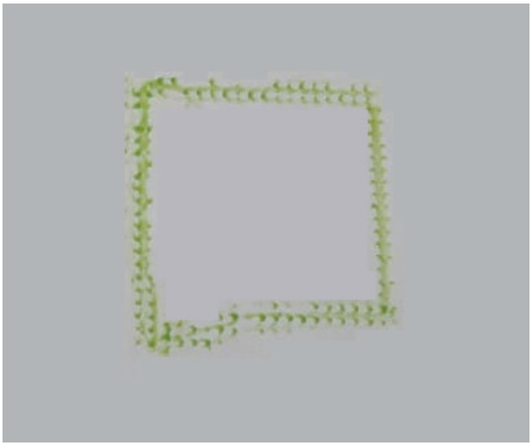


Figura 4: Desenho de um retângulo feito pela aluna cega

Pedimos para que a aluna explicasse porque seu desenho poderia ser considerado uma representação de um retângulo e ela respondeu que era porque tinha quatro lados e todos os “cantos” eram retos.

O próximo passo foi solicitar que desenhasse um quadrado e explicasse a diferença entre quadrado e retângulo. Ela fez um desenho muito parecido com o anterior, mas não conseguiu distinguir quadrado de retângulo.

Neste momento foi apresentada a definição de quadrado como sendo um quadrilátero com quatro lados e quatro ângulos congruentes. A aluna perguntou o significado de “congruentes” e foi esclarecida sua dúvida.

Relembramos com a aluna as duas definições, a do retângulo e a do quadrado, e questionamos novamente sobre a diferença entre os dois. A aluna respondeu que o quadrado precisa ter os quatro lados iguais e o retângulo não. Foi perguntado, então, se de acordo com a definição apresentada, um quadrado poderia ser considerado um retângulo. Inicialmente ela ficou em dúvida, mas depois de reler a definição de retângulo, respondeu que sim, pois tinha quatro lados e todos os ângulos eram retos, portanto satisfazia a definição dada. Questionamos então, se todo retângulo poderia ser considerado um quadrado. A aluna respondeu que só quando os quatro lados são iguais. Neste momento foi considerado que a aluna havia se apropriado satisfatoriamente das definições dadas.

A próxima atividade foi relacionada à circunferência. Questionada sobre o que é uma circunferência, a aluna respondeu não saber direito, mas que era alguma coisa redonda.

Adaptamos um compasso com ponta de giz de cera e ensinamos a aluna a utilizá-lo junto com a prancheta de desenho (figura 5).

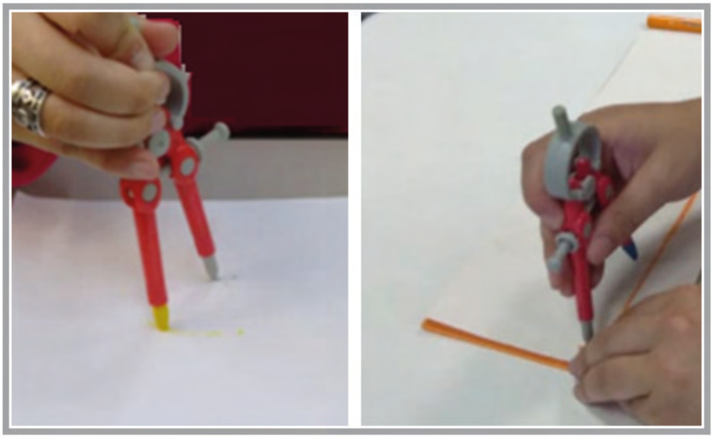


Figura 5: Aluna aprendendo a utilizar o compasso

Utilizando o compasso e a prancheta de desenho em relevo ela conseguiu construir uma circunferência com centro em um ponto pré-determinado. A aluna foi questionada a respeito da distância entre as duas pontas do compasso e a distância entre o centro e a borda da circunferência. Após um tempo de análise da situação a aluna compreendeu que a medida da distância das duas pontas do compasso determinaria a medida da distância entre o centro e a borda da circunferência construída com esse instrumento. Explicamos que esta distância era chamada de raio da circunferência. Após este estudo foi apresentada a ela a definição de circunferência como o lugar geométrico dos pontos que equidistam de um ponto fixo, que é o centro da circunferência. A possibilidade de utilizar o compasso, um instrumento para construção geométrica, ajudou a aluna a visualizar a circunferência e a entender sua definição.

De acordo com Duval (2005), a utilização de um instrumento dá a possibilidade de experimentar uma propriedade geométrica como uma limitação da construção, desta forma os alunos podem tomar consciência de que as propriedades geométricas não são apenas características perceptivas.

Após essas atividades, foi entregue à aluna a folha com o desenho que ela havia feito inicialmente, com a casinha e o sol, e perguntado se ela poderia identificar o que estava representado naquele papel. A aluna reconheceu seu desenho identificando cada parte. Questionamos se poderia localizar, neste desenho, alguma das figuras geométricas que havia estudado. Ela tateou o desenho e, sem dificuldades, reconheceu e apontou a circunferência, o triângulo e o retângulo. Neste ponto, para essa aluna, esses conceitos geométricos deixaram de ser apenas palavras e passaram a ser entidades significativas

que poderiam ser identificadas em elementos que faziam parte do seu dia-a-dia. Uma transformação bonita de ser acompanhada, o aprendizado.

Mais do que o aprendizado matemático, o fato da aluna participar dessas atividades geométricas e poder fazer seus próprios desenhos e construções geométricas, a ajudou a desenvolver sua autoconfiança e autoestima.

Acreditando em suas próprias potencialidades, hoje no terceiro ano do Ensino Médio, ela se matriculou em um curso de extensão sobre Geometria, realizado na Universidade Federal do ABC (UFABC) e está participando do programa de Iniciação Científica para alunos do Ensino Médio. Enfatizamos, assim, a importância de um ambiente educacional com condições adequadas para o desenvolvimento integral de todos os alunos.

3 I CONCLUSÃO

Os conceitos abordados podem parecer muito básicos, mas representaram um salto significativo no aprendizado da aluna, considerando que ela estava no primeiro ano do Ensino Médio e não sabia definir as propriedades de objetos geométricos que, geralmente, são trabalhados desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas foram as atividades iniciais, mas durante o projeto de pesquisa a complexidade das atividades foi aumentando pouco a pouco, até que a aluna conseguisse fazer construções geométricas mais elaboradas, com o uso de esquadros e do compasso.

Lorenzato (1995) afirma que a geometria valoriza o descobrir, o conjecturar e o experimentar e que sem conhecer geometria a interpretação do mundo torna-se incompleta. Portanto esse conteúdo deve ser trabalhado com todos os alunos, inclusive, e principalmente, com os que não contam com o recurso visual, pois os ajudará a ter uma noção melhor do espaço que os cerca.

Uma escola que permite que um aluno se sinta menos capaz que os demais é uma escola excludente. Ela exclui esse aluno de oportunidades na sociedade e não só de uma sala de aula. Uma escola que desperta no aluno a consciência de suas potencialidades e das oportunidades existentes no mundo do estudo e do trabalho é uma escola agregadora, não só para alunos com deficiências, mas para todos. Permitir e ajudar ao aluno descobrir que é capaz deveria ser um dos principais objetivos da educação.

O aprender passa a ser prazeroso à medida que faz o indivíduo ter consciência de suas capacidades e dá a este sujeito as condições de alçar novos voos e a possibilidade de sonhar com um futuro melhor. Isso poderá despertar nele o desejo de aprender mais e o incentivará a ir em busca de novos estudos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 62p.

DUVAL, R. **Les conditions cognitives de l'apprentissage de la géométrie:** Développement de la visualisation, différenciation des raisonnements et coordination de leurs fonctionnements. *Annales de didactique et de sciences cognitives*, vol. 10, p. 5–53, 2005.

MELLO, E. M. **A Visualização de Objetos Geométricos por Alunos Cegos:** um estudo sob a ótica de Duval. Tese (doutorado em Educação Matemática). PUC/SP, São Paulo, Brasil. 2015.

MELLO, E. M. A importância de alunos cegos construírem seus registros de representações matemáticas. **Revista Paranaense de Educação Matemática**. Paraná, v.9, n.18, p.346-359, 2020.

LORENZATO, S. Por que não ensinar geometria? **A Educação Matemática em Revista**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática. n. 4, p. 3-13, 1995.

NUNES, S. & LOMÔNACO, J. F. B. *O aluno cego preceitos e potencialidades.* Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v.14, n.1, p. 55-64, 2010.

PAVANELLO, R. M. O Abandono do ensino de Geometria no Brasil: causas e consequências. In: Revista Zetetiké. Campinas, n°.1, 1993.

CAPÍTULO 15

AS SUPERAÇÕES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM IDADE ESCOLAR

Data de aceite: 02/09/2021

Rodrigo Regert
Mestre em Desenvolvimento e Sociedade pela UNIARP. Docente da UNIARP e do SENAC – Videira SC

Amanda Alexandre Cordeiro
Graduanda no Curso de Licenciatura em Pedagogia (6ª fase) na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP

Lanie Cristini Cordeiro
Graduanda no Curso de Licenciatura em Pedagogia (6ª fase) na UNIARP

Joel Haroldo Baade
Doutor. Docente nos programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade e Profissional em Educação Básica da UNIARP.

Deize Maria Baretta
Mestre em Educação pela Universidade do Contestado UnC/Unicamp. Docente da UNIARP.

Adelcio Machado dos Santos
Doutor. Docente nos programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade e Profissional em Educação Básica da UNIARP.

RESUMO: A audição é considerada um pré-requisito para a aprendizagem e para o desenvolvimento da linguagem, tanto a audição quanto a linguagem são funções importantes e estão interligadas quando se é ouvinte. Quando se é surdo, outras ferramentas são fundamentais para o desenvolvimento escolar. Este artigo tem como objetivo principal identificar alguns dados importantes para a educação de pessoas com deficiência auditiva no Brasil. A pesquisa é de natureza básica com abordagem qualitativa, utilizou-se do método descritivo e a metodologia escolhida para a explanação da temática foi a bibliográfica. Concluiu-se que a união entre família e escola e o uso do bilinguismo são o caminho mais curto para eficiência escolar das crianças surdas.

PALAVRAS - CHAVE: Deficiência auditiva. Educação. Ensino-aprendizagem. Surdez. Crianças.

THE OVERCOMING OF PEOPLE WITH HEARING DEFICIENCY IN SCHOOL AGE

ABSTRACT: Hearing is considered a prerequisite for learning and language development, both hearing and language are important functions and are interconnected when you are a listener. When you are deaf, other tools are essential for school development. This article has as main objective to identify some important data for the education of people with hearing impairment in Brazil. The research is of a basic nature with a qualitative approach, the descriptive method was used and the methodology chosen for the explanation of the theme was the bibliographic. It was concluded that the union between family and school and the use of bilingualism are the shortest path to school efficiency of deaf children.

KEYWORDS: Hearing impairment. Education. Teaching-learning. Deafness. Kids.

1 | INTRODUÇÃO

Entre algumas deficiências presentes no cotidiano educacional, chama a atenção para a deficiência auditiva, por ser permanente e uma das principais causas na interferência do desenvolvimento da fala e da linguagem.

Segundo Gatto e Tochetto (2007), aproximadamente 62 milhões de pessoas têm perda auditiva no mundo, sendo que destes, 41 milhões habitam em países que ainda estão em processo de desenvolvimento.

No âmbito escolar, a inclusão de alunos surdos pode ser algo difícil, não pela capacidade dos alunos, mas pelas dificuldades de sua inserção, sendo um dessas a falta de profissionais fluentes em LIBRAS e alunos que também não dominam a língua.

Diante desse fato, o presente artigo tem como objetivo identificar alguns dados importantes para a educação de pessoas com deficiência auditiva no Brasil.

A pesquisa é de natureza básica, pois não tem a preocupação de ser vista, no momento. A sua abordagem é qualitativa, pois não se busca tabular os resultados. Utilizou-se do método descritivo porque objetiva-se trazer essa temática à reflexão e à formação de posicionamentos positivos. A metodologia escolhida para a explanação da temática foi a bibliográfica para melhor reflexão e descrição da temática.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, o presente artigo explanará dois pontos fundamentais. Primeiramente, trará alguns dados e definições sobre a deficiência auditiva no Brasil e o segundo ponto tratará da educação voltada às pessoas com deficiência auditiva e os desafios encontrados na escola.

2 | DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO BRASIL

No passado as pessoas com deficiência auditiva eram consideradas impossíveis de adquirir conhecimento, não podendo frequentar a escola no ensino regular. Além disso, eram privadas de seus direitos básicos, sendo excluídas da sociedade.

Foi a partir do século XVIII, após surgirem grandes pensadores para a educação de surdos, que se notou a importância do aprendizado para essas pessoas e de sua relevância como cidadãos.

No ano de 1880, o Congresso Mundial de Educação de Surdos, em Milão, colocou em prática o ensino de surdos através do método conhecido como Oral Puro ou Oralismo, desenvolvido pelo alemão Samuel Heineck, em oposição ao Gestualismo, defendida pelo abade francês Charles Michel de L'Epee. Com essa decisão do Congresso, as línguas de sinais foram proibidas, obrigando os surdos que tentassem se comunicar através da fala e da leitura labial (CRUZ, 2014).

Nas décadas de 1950 e 1960, com a falha do oralismo, houve a necessidade de uma intervenção, surgindo assim a Comunicação total, cuja finalidade era comunicar-se de qualquer forma, seja através de mímicas, gestos etc. Por meio desse método, a língua de

sinais voltou a ser usada (CRUZ, 2014).

“Com a chegada do Século XX, houve um aumento no número de escolas para surdos em todo o mundo” (CARVALHO; NASCIMENTO; GARCIA, 2015, p.03), inclusive no Brasil, onde foram fundadas instituições especializadas. No entanto, apenas no ano de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi regulamentada no Brasil com a implementação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002).

No Brasil, tem-se um elevado número de pessoas com deficiência auditiva, são 5% da população:

> Estudos feitos em outubro de 2019 mostram que cerca de 10,7 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência auditiva, 2,3 milhões têm deficiência severa. A surdez atinge cerca de 54% dos homens e 46% do público feminino (GANDRA, 2019, p. 1).

Deste número, apenas uma pequena porcentagem já nasce com a deficiência, o restante da população a adquire por diferentes fatores, podendo estar associados a infecções virais, tumores, traumas, lesões e medicamentos. Em alguns casos a doença é patológica, causada pelos genes ou problemas pós-natais. Percebe-se, dessa forma, que a deficiência auditiva pode acabar se agravando com o passar dos anos (GANDRA, 2019).

No caso da surdez infantil, os problemas são amplificados: “seja do ponto de vista econômico [...], seja do ponto de vista psicossocial, não apenas para o próprio indivíduo, como também para a sua família e mesmo para a sociedade em geral” (OLIVEIRA; CASTRO; RIBEIRO, 2002, p. 418).

A deficiência auditiva compromete a aquisição da linguagem da criança dado que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento da fala.

3 | EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS SURDAS

O primeiro ponto que se deve levar em consideração na inclusão de alunos surdos é que eles não têm a língua portuguesa como língua materna, por isso as escolas têm o papel de ensinar o português como segunda língua.

O aprendizado de uma língua geralmente envolve quatro habilidades linguísticas básicas: ouvir, falar, ler e escrever. Porém, na educação de surdos, são priorizados somente duas destas quatro habilidades, o ler e o escrever (CALIXTO; RIBEIRO; RIBEIRO, 2020).

As relações que a criança estabelece com quem promoverá o desenvolvimento de linguagem são fundamentais para o alcance do resultado esperado. Espera-se o desenvolvimento da comunicação, sendo que esta se dá por meio do amadurecimento da linguagem. O primeiro contato com uma língua acontece no meio familiar, onde, de acordo com Nascimento e Kessler (2015), a criança vai desenvolver os primeiros conhecimentos e reflexões dos processos linguísticos.

Apesar da interação com a família, “a escola torna-se o espaço principal para a

aquisição de linguagem e para a interação social – quando há falantes da língua de sinais" (MARTINS; ALBRES; SOUSA, 2015, p. 108).

Cabe, então, às escolas introduzirem o bilinguismo em suas práticas, já que "a educação bilíngue constitui um ponto de partida para uma discussão política sobre as questões de identidades surdas" (SKLIAR, 2001, p. 91).

É necessário que a comunidade esteja ativa participando física e criticamente para implementação da melhor metodologia de ensino para as crianças surdas. O objetivo da educação bilíngue para surdos é oferecer-lhes uma situação de aprendizagem dentro de um clima de comunicação efetiva.

4 I CONCLUSÃO

Ao longo da docência, os professores poderão se encontrar com crianças surdas, ao invés de tornar essa uma atividade cansativa, pode-se desenvolver maneiras simples e ao mesmo tempo proveitosas para trabalhar com as crianças.

Visto a importância da família para a interação social da criança e o desenvolvimento da linguagem, o uso da Língua de Sinais pelos familiares se torna indispensável.

A escola pensando especificamente nos educandos surdos, deve oferecer oportunidades para que a criança se torne bilíngue e tenha contato com a comunidade surda, podendo se reconhecer como pertencente a ela.

As intervenções ou metodologias a serem utilizadas com as crianças surdas no seu processo de aquisição da linguagem e escrita devem considerar as habilidades, capacidades e vivências de cada um bem como a utilização de metodologias que sejam adequem a este fim.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei** n.º **10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. BRASIL.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral;

RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia,** Brasília, v. 100, n. 256, oct./dec., 2019 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000300578&lang=pt. Acesso em: 22 abr. 2020

CARVALHO, Maria das Graças; NASCIMENTO Maria Cristina Delmondes; GARCIA, Joelma dos Santos Barbosa Linhares. História e Memória da Deficiência. **Revista de Psicologia,** v. 9, n. 27, p. 194-204, jul. 2015 Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/343/465. Acesso em: 31 mar. 2020.

CRUZ, Raquece Mota Honório. O processo de aquisição da linguagem na perspectiva dos pais de alunos surdos. **Revista Eletrônica de Cultura Surda,** n. 14, p. 1-22, 2014. Disponível em: https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C3%82%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%2014%20de%20autoria%20de%20RAQUECE%20CRUZ.pdf. Acesso em: 22 abr. 2020

GANDRA, Alana. **País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo.** Agência Brasil, 2019. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo. Acesso em: 31 mar. 2020.

GATTO, Cladi Inês; TOCHETTO, Tania Maria. Deficiência auditiva infantil: implicações e soluções. **Rev. CEFAC,** São Paulo, v. 9, n. 1, p. 110-115, jan./mar. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462007000100014&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 27 mar. 2020.

NASCIMENTO, Gicélia Barreto; KESSLER, Themis Maria. Efeitos de oficinas de contar histórias com livros infantis realizadas com familiares de crianças surdas. **Rev. CEFAC,** São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1103-1114, jul/aug. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462015000401103&lang=pt. Acesso em: 20 abr. 2020.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino. SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições,** Campinas, v. 26, n. 3, p. 103-124, set./dec. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000300103&lang=pt. Acesso em: 22 abr. 2020.

OLIVEIRA, Pedro; CASTRO, Fernanda; RIBEIRO, Almeida. Surdez infantil**. Rev Bras Otorrinolaringol.** v. 68, n. 3, p. 417-23, mai/jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-72992002000300019&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 mar. 2020.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). **Educação especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001. p.85-110. (Coleção Leituras no Brasil).

CAPÍTULO 16

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA INTEGRAÇÃO SENSORIAL FRENTE A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Data de aceite: 02/09/2021

Tereza Sabina Souza Reis
UFMA/Brasil
http://lattes.cnpq.br/0248518767771920

Francisca Morais da Silveira
UFMA/Brasil
http://lattes.cnpq.br/0012238764045677

Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira
UFMA/Brasil
http://lattes.cnpq.br/3143175326460687

RESUMO: O transtorno do espectro do autismo, afeta o neurodesenvolvimento infantil levando a prejuízos na comunicação e interação social, a padrões restritos e repetitivos de comportamento. O DSM – V evidencia que alguns comportamentos podem estar relacionados a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, ocasionados pela disfunção da integração sensorial que acomete grande parte das pessoas com TEA, e que hoje compõem um dos critérios diagnósticos para o autismo. Deste modo, o presente estudo, através de uma análise sistemática da literatura, objetiva apresentar reflexões sobre a contribuição da Teoria da Integração Sensorial no processo de inclusão escolar do aluno com TEA.

PALAVRAS - CHAVE: Transtorno do Espectro do Autismo; Integração sensorial; Inclusão escolar.

ASBTRACT: Autism spectrum disorder affects child neurodevelopment leading to impairments in communication and social interaction, restricted and repetitive patterns of behavior. The DSM – V shows that some behaviors may be related to hyper- or hypo-reactivity to sensory stimuli, caused by the dysfunction of sensory integration that affects most people with ASD, and which today makes up one of the diagnostic criteria for autism. Thus, this study, through a systematic analysis of the literature, aims to present reflections on the contribution of the Sensory Integration Theory in the process of school inclusion of students with ASD.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder; Sensory Integration, School Inclusion

1 I INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado por desordens no desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação social e também, no engajamento em comportamentos repetitivos e estereotipados. De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5)[1], os padrões restritos e repetitivos presentes no comportamento da pessoa com TEA decorre da hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais.

O processamento sensorial é um fenômeno neurofisiológico que, por meio do sistema nervoso, conduz as informações

1 APA - American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 (5ª ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

recebidas através dos órgãos sensoriais e emite uma resposta ao meio. Estudos apontam que 45 a 96% das crianças com autismo apresentam alterações no processamento sensorial. [2] Pressupostos trazidos pela Teoria da Integração Sensorial, desenvolvida pela terapeuta ocupacional Jean Ayres, postulam que quando há uma inabilidade do sistema nervoso em integrar as informações sensoriais de modo a emitir uma resposta adaptativa, a aprendizagem da criança fica prejudicada.[3]

Neste contexto e considerando o crescente número de crianças diagnosticadas com TEA, este estudo tem o objetivo trazer reflexão sobre a integração sensorial como base teórica para a construção de estratégias que facilitem e promovam a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo.

2 | INTEGRAÇÃO SENSORIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

No ano de 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, reconheceu como urgente a necessidade de oferecer a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Desta conferência, da qual o Brasil é signatário, originou-se a Declaração de Salamanca, documento orientador para a educação inclusiva. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 assegura que, quando necessário, no processo de inclusão, haverá apoio especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais afim de atender suas peculiaridades. A Lei, também versa sobre formação dos professores, currículos, métodos, técnicas e recursos voltados às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação4.

Portanto, na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial, que por muito tempo foi organizada de forma paralela à educação comum, passa a fazer parte da proposta pedagógica do ensino regular.

> A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa "o que" e "como" a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim (ARROYO, MIGUEL GONZALES, 2007).5

É necessário que o sistema educacional promova ações que vislumbrem a igualdade e a diferença como valores indissociáveis e assim, enxergue e respeite a diversidade, não

2 Schaaf, R. C.& Cols. (2012). Occupational therapy and sensory integration for children with autismo: a feasibility, safety, acceptability and fidelity study. Autism 16(3) 321 – 327.

3 AYRES, A.J. Sensory Integration and Learning Disorders. Los Angeles: WPS, 1972.

4 LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf Acesso em maio de 2021.

5 Mantoan. Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

só em termos de igualdade de acesso, mas, principalmente, como processo equitativo e de qualidade para todos durante a vida escolar.

Nesse sentido a escola precisa passar por mudanças que vão desde sua estrutura física até suas ações pedagógicas, do contrário não haverá inclusão. A inclusão vai além da dimensão das políticas públicas, ela requer um redesenhar constante da gestão escolar, da relação família e escola, das parcerias com a comunidade e principalmente, das práticas educativas e pedagógicas. Principalmente das práticas educativas e pedagógicas, porque há na escola uma espécie de incongruência pois, "partir da certeza de que alunos são desiguais em capacidades de aprender, mas organizar um currículo único, igual, tendo como parâmetro os alunos como mais capazes"[6] é incoerente e, por vezes, classifica e marginaliza os alunos de forma ainda mais acentuada.

Em face do exposto, a formação de professores encabeça o rol de desafios enfrentados por todo o sistema educacional. Essa questão se torna complexa quando se trata da formação de professores para atuar, com qualidade e competência, no processo educativo com alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da inclusão[7].

A formação continuada é um caminho valioso a ser percorrido na busca pela educação inclusiva, uma vez que, faz-se necessário despertar no professor atitudes de reflexão sobre sua prática e "proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos"[8].

A inclusão escolar é, portanto, uma política voltada a atender às necessidades educativas especiais dos alunos. Dentre estes educandos que necessitam de ações e práticas pedagógicas dinâmicas e flexíveis e que estão amparados por leis, encontram-se os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

O transtorno do espectro do autismo, como é denominado pelo DSM – 5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), é uma condição de saúde caracterizada pelo transtorno do neurodesenvolvimento que traz prejuízos na comunicação social, interação social e padrões restritos de comportamento que envolvem movimentos estereotipados, interesses fixos e hipo ou hiperreatividade a estímulos sensoriais o que faz leva a "respostas extremadas a sons e texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios e, algumas vezes, aparente indiferença à dor, calor ou frio"[9].

---

6 ARROYO, Miguel Gonzales. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores:** seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

7 RAMOS, A. P. Inclusão Educacional e Telemática: A formação do educador. In: CAPOVILLA, F. C.; VALLE, L. E. L. R. **Temas multidisciplinares de Neuro Psicologia & Aprendizagem**. São Paulo: Tecmedd, 2004.

8 IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudanças e incertezas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

9 APA - American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 (5ª ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

O processamento sensorial é um fenômeno neurofisiológico que, por meio do sistema nervoso conduz as informações recebidas através dos órgãos sensoriais e emite uma resposta ao meio, assim dizendo, é a capacidade que o sistema nervoso tem em receber e organizar as informações, interpretar e, consequentemente, emitir resposta adaptativa ao meio[10]. Estudos apontam que 45 a 96% das crianças com autismo apresentam alterações no processamento sensorial[11]. Pressupostos trazidos pela Teoria da Integração Sensorial, desenvolvida pela terapeuta ocupacional Jean Ayres, postulam que quando há uma inabilidade do sistema nervoso de integrar as informações sensoriais de modo a emitir uma resposta adaptativa, a aprendizagem da criança fica prejudicada.

O transtorno do processamento sensorial pode ainda, ocasionar prejuízos significativos na interação social, problemas emocionais, atrasos no desenvolvimento motor e inaptidão na execução de ocupações desempenhadas diariamente, o que consequentemente pode estar relacionado diretamente com dificuldade de aprendizagem e desempenhos ocupacionais ineficientes[12].

Em face do exposto, a Teoria da Integração Sensorial viabiliza oferecer meios, acomodações sensoriais, que minimizam respostas extremadas aos estímulos trazidos pelo ambiente e, portanto, favorecer padrões mais previsíveis de respostas motoras e/ou comportamentais. Assim, "entender quais entradas sensoriais específicas causam desconforto em determinado indivíduo é pré-requisito para reorganizar o ambiente"[13].

Nesse sentido, e ainda, por compreender que, "o sucesso do processo de inclusão escolar depende de fatores de diferentes ordens [...]. No trabalho pedagógico, essa necessidade faz-se mais evidente por ser o espaço onde a inclusão se efetiva"[14], destaca-se a necessidade e importância de viabilizar, junto ao professor, a construção de conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e da Teoria da Integração Sensorial como embasamento teórico que irá contribuir no planejamento e execução de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão destes alunos. Visto que,

> O primeiro passo é o conhecimento. Informações específicas sobre o funcionamento autístico são ferramentas essenciais para orientar o professor no trato com esse aluno e, sobretudo, auxiliá-lo em seu desenvolvimento. Algumas sutilezas, como falar baixo, chamar a atenção de forma delicada ou ajudá-lo a entender o conteúdo por meio de figuras ou imagens, são sempre muito bem-vindas. Para isso, é importante avaliar os pontos fracos de seu aluno e colocar em prática as estratégias. Seu empenho pode fazer uma enorme diferença na vida dele. Pode tirá-lo de um mundo com repertórios restritos e redirecioná-lo a um universo repleto de novidades e atrativos[15].

10 MOMO Rodrigues Bueno Momo, Aline; Silvestre, Claudia; Graciani, Zodja. O Processamento Sensorial como ferramenta para educadores: Facilitando o processo de aprendizagem. 3º ed. (Ed. do Kindle). São Paulo: Memnon.

11 Schaaf, R. C.& Cols. (2012). **Occupational therapy and sensory integration for children with autismo:** a feasibility, safety, acceptability and fidelity study. Autism 16(3) 321 – 327.

12 MOMO Rodrigues Bueno Momo, Aline; Silvestre, Claudia; Graciani, Zodja. **O Processamento Sensorial como ferramenta para educadores:** Facilitando o processo de aprendizagem. 3º ed. (Ed. do Kindle). São Paulo: Memnon.

13 POSAR A, Visconti P. **Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder**. J Pediatr (Rio J). 2018;94:342-50

14 (MARTÍNEZ, 1997, p.74)

15 SILVA, Ana Beatriz Barbosa, et al. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

Valer-se dos conhecimentos da Teoria da Integração Sensorial irá predispor, ao professor, recursos, metodologias e ações que culminarão no suporte necessário à inclusão do aluno com TEA. Não há, portanto, um único caminho a percorrer no processo de ensino e de avaliação, o professor, deve habituar-se a observar suas práticas de maneira planejada e então traçar metodologias de forma intencional, isto é, o planejamento deve ser contínuo, colaborativo e partir das habilidades e conhecimentos trazidos pelo aluno para então, traçar objetivos a serem alcançados a curto, médio e longo prazo.

3 I PROCESSAMENTO SENSORIAL E ESTRATÉGIAS SENSORIAIS NA ESCOLA

Sendo o processamento sensorial o meio pelo o qual o organismo recebe, interpreta e organiza as informações advindas do ambiente, é crucial para o desenvolvimento harmonioso e a aprendizagem das crianças que as experiências vivenciadas tragam sensações que lhes permitam a aquisição de repostas adaptativas.

No entanto, nem sempre a aprendizagem para a emissão de respostas adaptativas é possível, isso se deve a disfunção do processamento sensorial, também conhecida como transtorno do processamento sensorial (TPS). O TPS ocorre quando a percepção, organização e emissão de resposta se dá de forma inadequada, acarretando em atrasos do neurodesenvolvimento da criança, uma vez que,

> Toda aprendizagem depende da habilidade de receber essas informações sensoriais do meio ambiente e do próprio corpo, de processá-las, de integrá-las ao SNC, e de usá-las para planejar e organizar o comportamento, produzindo uma resposta adequada às necessidades do desenvolvimento[16].

A escola, como instituição que exerce papel fundamental na formação individual de cada aluno, é também, um cenário vivo de interações e vivências das quais será atribuídos significados conforme o tipo de sensação experimentada pela criança. Essas experiências, podem ser de prazer, desconforto, dor, medo, entre outras que ficarão registradas e darão base para aprendizagens futuras, bem como para a forma com que a criança irá ou não se engajar nas atividades o que, consequentemente, pode desenvolver problemas de coordenação motora, dificuldades na regulação do sono, na alimentação, nas atividades de vida diária, no brincar, no desenvolvimento social, emocional e intelectual[17].

A estratégias sensoriais planejadas no espaço escolar tornam-se, portanto, fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, em especial os alunos com TEA que, em sua maioria, apresentam respostas extremadas, não adaptativas ao meio, o que desencadeia comportamentos inesperados e disruptivos em diferentes situações no dia-a-dia escolar.

---

16 MOMO Rodrigues Bueno Momo, Aline; Silvestre, Claudia; Graciani, Zodja. **O Processamento Sensorial como ferramenta para educadores:** Facilitando o processo de aprendizagem. 3º ed. (Ed. do Kindle). São Paulo: Memnon.
17 SERRANO, Paula. **A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança**. Lisboa: Papa Letras, 2016

Enquanto as crianças com desenvolvimento do processamento sensorial adequado se esforçam para compreender o que lhe é ensinado, a criança com autismo estão frequentemente se esforçando para manter-se estável e confortável diante dos diferentes estímulos. Situações habituais no ambiente escolar como, movimentação de pessoas, luzes, informações visuais (cartazes, placas, etc.), sons, entre outros estímulos, podem facilmente sobrecarregar o aluno com TEA[18].

Deste modo, observar e conhecer o aluno é passo fundamental para um melhor planejamento e execução das práticas pedagógicas. As estratégias sensoriais que poderão contribuir com o processo de desenvolvimento escolar do aluno com TEA, deverá, portanto, partir de suas necessidades individuais, envolve assim, desde a organização do espaço físico, que perpassa pela organização espaço-temporal das atividades, viso-espacial do local onde serão realizadas as atividades, até a escolha de recursos de propriocepção, como por exemplo assentos texturizados. Nesse tocante, MOMO[19], propõe alguns aspectos a serem levados em consideração, como: apresentar a rotina do dia aos alunos e ao final promover a memorização do que foi realizado por meio de registro coletivo; reduzir a exposição de material visual; planejar e selecionar os materiais a serem utilizados na atividade, eliminando o que for desnecessário; expor o material a ser utilizado em contraste, dando maior visibilidade; sinalizar o início e o término da atividade; reorganizar o espaço ao término de cada atividade; fazer uso de sons ou alteração do próprio tom de voz de forma intencional, para diminuir o alerta da classe ou ao contrário, aumentar a atenção dos alunos, ajustar cadeiras de modo que a criança fique com braços e pés apoiados, entre outros.

Não há portanto, uma receita pronta a ser aplicada, conhecer o aluno, sua especificidades, necessidade e habilidades, bem como, ter embasamento teórico sobre as características do TEA e suas possíveis intervenções, irá orientar o professor a estabelecer a necessária correlação entre os saberes curriculares fundamentais, as dificuldades de aprendizagem apresentada pelo aluno e as características do processamento sensorial que poderá interferir positivo ou negativamente no ato de aprender e ensinar.

4 | CONCLUSÃO

O estudo aqui apresentado, propôs descrever, de forma sucinta, a importância do conhecimento baseado a Teoria de Integração Sensorial no processo de inclusão dos alunos com TEA.

É possível concluir, com base nos referenciais teóricos, que o processamento sensorial está intimamente relacionado com a capacidade da aprendizagem. Evidenciando, assim, que, quando há o transtorno do processamento sensorial a criança apresenta

18 KRANOWITZ, C. S. **The out-of-sunc child:** recognizimg and coping with Sensory Processing Disorder. N York: Skylight Press, 2005.

19 MOMO Rodrigues Bueno Momo, Aline; Silvestre, Claudia; Graciani, Zodja. **O Processamento Sensorial como ferramenta para educadores:** Facilitando o processo de aprendizagem. 3º ed. (Ed. do Kindle). São Paulo: Memnon.

prejuízos no seu desenvolvimento global. Como um dos critérios diagnósticos para o TEA, o transtorno do processamento sensorial traz a estas pessoas dificuldades motoras, sociais, emocionais e cognitivas.

Sendo a escola o espaço corresponsável pelo desenvolvimento global do aluno, o conhecimento sobre integração sensorial auxilia o professor em suas práticas de modo que o aluno seja respeitado e atendido em suas necessidades. Assim, a formação continuada é ponto crucial na busca pela educação para todos, pela escola inclusiva.

Desta maneira, este estudo sistemático da literatura, possibilitou compreender e observar a importância e a necessidade de ser desenvolvido nos professores habilidades, que possam viabilizar o conhecimento necessário para modificar suas práticas, frente aos alunos com necessidades educacionais especiais, em especial no caso desta investigação, os alunos com TEA. Destaca-se ainda a necessidade de pesquisas nesta temática de modo a aprimorar e ampliar estudos que potencializem as práticas inclusivas dentro das escolas.

REFERÊNCIAS

APA- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: DSM-5. Associação Americana de Psiquiatria. **DSM-V- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais,** 2013.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores:** seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

AYRES, A.J. **Sensory Integration and Learning Disorders**. Los Angeles: WPS, 1972.

IMBERNÓN, Francisco**. Formação docente e profissional:** formar-se para a mudanças e incertezas. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRANOWITZ, C. S. **The out-of-sunc child:** recognizimg and coping with Sensory Processing Disorder. N York: Skylight Press, 2005.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf Acesso em maio de 2021.

MARTÍNEZ, A. M. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na aprendizagem: Uma realidade necessária? In: TACCA, M.C.V.R. (org). **Aprendizagem e Trabalho pedagógico.** Campinas. SP: Alínea, 1997.

Mantoan. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar :** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

POSAR A, Visconti P. **Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder**. J Pediatr (Rio J). 2018;94:342-50

MOMO Rodrigues Bueno Momo, Aline; Silvestre, Claudia; Graciani, Zodja. **O Processamento Sensorial como ferramenta para educadores:** Facilitando o processo de aprendizagem. 3º ed. (Ed. do Kindle). São Paulo: Memnon.

RAMOS, A. P. Inclusão Educacional e Telemática: A formação do educador. In: CAPOVILLA, F. C.; VALLE, L. E. L. R. **Temas multidisciplinares de Neuro Psicologia & Aprendizagem**. São Paulo: Tecmedd, 2004.

SERRANO, Paula. **A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança**. Lisboa: Papa Letras, 2016

Schaaf, R. C.& Cols. (2012). **Occupational therapy and sensory integration for children with autismo:** a feasibility, safety, acceptability and fidelity study. Autism 16(3) 321 – 327.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa, et al. **Mundo singular:** entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

CAPÍTULO 17

A IMPLEMENTAÇÃO DA HUMANIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Data de aceite: 02/09/2021

Angélica Bort
Coronel Freitas/SC
http://lattes.cnpq.br/3487425097617614.

RESUMO: O cenário educacional é composto por uma gama significativa, complexa e variada de elementos, no qual observa-se sujeitos históricos com uma bagagem de especificidades que precisam ser respeitadas e estimuladas de maneira justa e adequada para que o pleno desenvolvimento ocorra. Nessa vertente, o estudo baseia-se no eixo temático "*Práticas educacionais inclusivas*", com a premissa de propor uma análise sobre como práticas humanizadas podem contribuir com novos direcionamentos sobre o aluno com deficiência diante o processo de ensino.
PALAVRAS - CHAVE: Aluno. Deficiência. Humanização. Processo Educativo.

THE IMPLEMENTATION OF HUMANIZATION IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF STUDENTS WITH DISABILITIES

ABSTRACT: The educational scenario is composed of a significant, complex and varied range of elements, in which historical subjects are observed with a baggage of specificities that need to be respected and stimulated in a fair and appropriate way for full development to occur. In this aspect, the study is based on the thematic axis "Inclusive educational practices", with the premise of proposing an analysis of how humanized practices can contribute to new directions for students with disabilities in the teaching process.
KEYWORDS: Student. Deficiency. Humanization. Educational Process.

1 I INTRODUÇÃO

Nesta linha de pensamento, como problemas de pesquisa, as seguintes questões norteadoras serão utilizadas: A escola reconhece o aluno com deficiência em todos os aspectos (como um ser biopsicossocial) para contribuir no processo de ensino? A concepção de humanização pode trazer benefícios aos processos pedagógicos? A partir das problemáticas estabelecidas, o presente estudo tem como objetivo desenvolver uma análise crítica e reflexiva sobre como as práticas educativas humanizadas, bem como a aplicabilidade junto ao processo de ensino do aluno com deficiência, pode resultar em benefícios. Em relação à metodologia da pesquisa, o trabalho pauta-se em uma revisão bibliográfica, de natureza descritiva e abordagem qualitativa.

Ao referenciar o contexto do aluno com deficiência, essas especificidades se tornam mais enigmáticas, abrangentes e desafiadoras, abrindo assim um leque de questionamentos e reflexões sobre os processos educativos. O

aluno com deficiência faz parte da escola assim como qualquer outro e, nessa perspectiva, este estudo se torna de suma importância para refletirmos sobre como este processo está acontecendo. Tal processo caracteriza-se como complexo e dinâmico, no qual ao deparar-se com o entendimento e clarificação da concepção sobre humanização, pode vir a estabelecer novas metodologias, dialéticas e vivências para as práticas educativas. Nesse sentido, define-se:

> A palavra humanismo deriva de humano. Podemos definir um humanista como aquele que dá maior importância aos seres humanos, à vida humana e à dignidade humana. O humanismo enfatiza a liberdade do indivíduo, sua razão, suas oportunidades e seus direitos (GAARDER, HELLERN, NOTAKER, 2000, p. 247-248).

Sendo assim, poder-se-ia indagar que para um coletivo escolar humanista a palavra de ordem é Inclusão? Aspira-se que sim, pois, permitindo o alcance dos objetivos almejados e indo ao encontro das necessidades dos alunos, será necessário pensar em adaptações por parte de todo o coletivo escolar, contemplando os princípios da educação inclusiva, como segue:

> A proposta de educação inclusiva implica o reconhecimento das diferenças e as adequadas condições para que essas não sejam obstáculo à formação; assim, linguagem em braile pode ser importante para os que têm deficiência visual; linguagem dos sinais pode ser importante para os que têm deficiência auditiva; falar mais pausadamente e utilizar mais recursos imagéticos pode ser importante para os que têm deficiência intelectual. A educação inclusiva, assim, não deve desconhecer as diferenças, mas proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares (MARTINS 1989, p.48 apud MIRANDA; FILHO, 2012, p. 42).

À vista disso, se o contexto educacional é visto de forma global e holística, tendo como sujeito do processo de aprendizagem o aluno com deficiência, é necessário analisar como este processo está acontecendo. Sendo assim, o conceito de humanização está sendo aplicado e de que forma o aluno está sendo compreendido? Vale ainda destacar:

> Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana. (BRASIL, 2011a, p. 13 apud SANTA CATARINA, PCSC, 2014, p. 70).

Nesta ótica, define-se humanização como valor, na medida em que resgata o respeito à vida humana e, assim, abrange circunstâncias sociais, éticas, educacionais e psíquicas presentes em todo relacionamento humano (Brasil, 2001, p. 52), o qual abre uma vertente para levar essa concepção às práticas educativas. Assim sendo, não cabe apenas o professor mas ao coletivo escolar ampliar o olhar para o aluno com deficiência, entendo nesse processo que "a humanização é um processo amplo, demorado e complexo,

ao qual se oferecem resistências, que envolve mudanças de comportamento, que sempre despertam insegurança e resistência" (OLIVEIRA, COLLETE; VIERA, 2006, p.84). Com isso, como qualificar as práticas educativas com as mesmas dialéticas? Dessa maneira,

> Apreende-se, dessa forma, que as concepções de humanização abrangem múltiplas facetas: apontam para a ética nos relacionamentos, na garantia da comunicação com o outro, no cuidar do outro, no bom convívio social; outros autores consideraram fundamental investir na reflexão do tema como um conceito que orienta práticas, para que não se perca seu potencial transformador, acabando como mera repetição de uma palavra de ordem vazia e sem sentido. Também encontramos considerações importantes referentes à preocupação não com definições sobre o tema, mas sim com o que a humanização produz (LIMA et al., 2014, p. 940).

Sendo assim, entende-se como um fator de ampliação de igualdade e equidade humanizar o processo de ensino, dinamizando, resgatando possibilidades, respeitando as especificidades, assegurando os benefícios de um olhar diferenciado e global para o aluno com deficiência. Seguindo este contexto vários elementos são indispensáveis para a eficácia do percurso formativo, bem como a plena união e engajamento entre aluno, professor, escola, família, sistema educacional etc. Dito de outro modo, para que haja um espaço educativo inclusivo e aberto às especificidades, cabe ao professor o "ser flexível", ou seja, as formas e caminhos pedagógicos que utilizará enquanto metodologia e ferramenta de ensino.

Com isso, entender o desafio de ensinar os conteúdos do currículo e ajustar a metodologia às necessidades e capacidades do aluno, é uma forma de quebrar paradigmas pré-existentes, os quais resumem-se em processos históricos de exclusão, segregação e resistência.

> Se antes a aprendizagem era centrada no professor, pois ele determinava o conteúdo, o estilo e o ambiente; a evolução tecnológica, as mudanças sociais e a democratização da sociedade causaram impactos no foco da aprendizagem. Atualmente, o foco está no aluno, no atendimento de suas necessidades [...] (SILUK, 2011, p. 21).

Ao romper essas barreiras conceituais e atitudinais pré-existentes no ambiente escolar, é possível tornar mais humanizado o processo de ensino? Entende-se que um processo de ensino alinhado às práticas humanizadas é necessário e fundamental, sendo por vezes o diferencial para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, a qual

> [...] deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação[...] Os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças (ZOÍA, 2006, p. 23 apud MIRANDA & FILHO, 2012, p. 28).

As diferenças (e/ou diversidades) mencionadas acima podem ser um termo mais "popular" na atualidade, porém já fazem parte do ambiente escolar há muitos anos e isso

corrobora para a “abertura” de uma prática educativa humanizada e dialética.

Desde 1988 com a Constituição da República Federativa do Brasil, o Art. 3º, inciso IV afirma “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988), porém, a interpretação deste texto e, de tantos outros, falhou, quase que extinguindo-se na prática do sistema educacional, o que remete ao direito da educação.

> A concepção da Educação Básica como direito vem acompanhada de duas outras dimensões, imprescindíveis para sua realização: a ideia de uma educação comum e a ideia do respeito à diferença. O conceito de comum se associa à noção de universal, coadunando com a perspectiva dos aprendizados de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, na esteira da noção de patrimônio cultural que merece ser partilhado. Articulado a isso, a noção de diferença também foi incorporada. (SANTA CATARINA, PCSC, 2014, p. 53).

Todavia, a investida em reverter está indiferença não cessou. Leis, decretos e materiais afins foram publicados. Dentre eles, pode-se destacar a Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto 3.956 (2001); Resolução CNE/CP nº 1 (2002); Cartilha – O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes comuns da Rede Regular (2004); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006); Plano de Desenvolvimento da Educação (2007); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009); Plano Nacional de Educação (2011); Lei nº 12.764 (2012). Com isso, ao fazer apenas um recorte para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), define-se:

> A atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva [...] surgiu a partir de um contexto de mudança de paradigma impulsionado pelo movimento de educação inclusiva. Ela é um marco no sentido de se compreender que a educação é para todos, de ressignificação e reestruturação dos serviços de Educação Especial que passam a estabelecer novas relações com a educação escolar comum (SANTA CATARINA, PCSC, 2014, p. 71).

Nessa lógica, a prática pedagógica humanizada vai muito além do ato educativo, no sentido de abranger todo um enredo, seja educacional, social, moral e, sem dúvida, político. Espera-se (ou almeja-se) num processo de ensino humanizado a afetividade, sensibilidade, escuta qualificada para o acolhimento do aluno (e também família), pautando a atuação em uma ética nas relações de trabalho. Portanto, a empregabilidade da humanização remete também à atitude, a um modo de entender, fazer, ser e conviver com as pessoas. É como todo o sistema educacional entende as especificidades do aluno com deficiência e as formas de resolubilidade das demandas.

Assim, a humanização revela-se como um processo que envolve condições institucionais e pessoais, valorização e interesse pela história do outro. Todavia, para que

essa utopia se concretize, pois na grande maioria das práticas educativas a concepção de humanização ainda está em defasagem, segundo Simões e colaboradores (2007, p. 440), são necessárias "transformações políticas, administrativas e subjetivas, necessitando da transformação do próprio modo de ver o usuário – de objeto passivo a sujeito", neste caso, o aluno com deficiência.

De acordo com Oliveira, Collete e Viera (2006, p. 281) ainda a força do diálogo:

> A humanização depende da capacidade de falar e de ouvir, pois as coisas do mundo só se tornam humanas quando passam pelo diálogo com os semelhantes, ou seja, viabilizar nas relações e interações humanas o diálogo (...) como forma de conhecer o outro, compreendê-lo e atingir o estabelecimento de metas conjuntas que possam propiciar o bem-estar recíproco (OLIVEIRA, COLLET e VIEIRA, 2006, p. 281).

No entanto, entende-se que a mudança de comportamento, de hábitos, de práxis dialéticas gera insegurança e demanda tempo, desta forma, esta pesquisa não se esgota aqui. Por hora, procurou-se apenas responder as questões introdutória, portanto, a partir do resgate bibliográfico este processo se consagra como uma ferramenta importante e uma forma facilitadora para o aprendizado em que o aluno com deficiência irá desenvolver-se nos aspectos afetivo, cognitivo, motor e social contribuindo para o desenvolvimento global.

Sendo assim, cabe ao sistema educacional a sensibilização ao oferecer um processo educativo igualitário e equitativo, respeitando as especificidades e procurando contribuir com cada um da melhor forma possível, buscando estratégias e alternativas pedagógicas para que todos os alunos tenham um processo de ensino aprendizagem exitoso.

Ao findar desta pesquisa é possível concluir quão importante é o papel dos professores (porém ressalta-se que o processo educativo significativo não compete apenas a eles), mediando o aluno no processo educativo. Espera-se que este colabore para o entendimento e melhore práticas educativas, entendendo que cada aluno é um sujeito único com particularidades que precisam e devem ser respeitadas, não porque estão asseguradas em Lei, mas pelo respeito a cada ser humano e a diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. **Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. (Série C: Projetos, Programas e Relatórios, n. 20).

GAARDER, Jostein; HELLERN, Victor; NOTAKER, Henry. **O Livro das Religiões**. Tradução: Isa Mara Lando; Revisão Técnica e Apêndice: Flávio Antonio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LIMA, Carina Camilo; GUZMAN, Soemis Martinez; BENEDETTO, Maria Auxiliadora Craice De; GALLIAN, Dante Marcello Claramonte. **Humanidades e humanização em saúde: a literatura como elemento humanizador para graduandos da área da saúde**. Interface (Botucatu). 2014; 18(48):139-50.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, EDUFBA, 2012.

OLIVEIRA, Beatriz R. G.; COLLET, Neusa; VIERA, Cláudia S. **A humanização na assistência à saúde**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, p. 277-284, mar./abr. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S0104-11692006000200019& lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 abril de 2020.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, 2014.

SILUK, Ana Cláudia Pavão. **Formação de Professores para o atendimento educacional especializado.** Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

SIMÕES, Ana L. A. et al. **Humanização na saúde: enfoque na atenção primária**. Texto &Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 439-444, jul./set. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S0104-07072007000300009& lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jul. 2012.

CAPÍTULO 18

TEORIA DE VIGOTSKI (1896 - 1934): PRINCIPAIS CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PARA UM PROJETO EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 17/06/2021

Sandra Regina Barbosa
Programa de Doutoramento em Ciências, Tecnologia e Inclusão - PGCTIn da Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói/RJ.
http://lattes.cnpq.br/5824536251619175

Edicléa Mascarenhas Fernandes
Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro/RJ. Programa de Pós Graduação em Diversidade e Inclusão, e Ciências, Tecnologia e Inclusão da Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói/RJ
http://lattes.cnpq.br/4769008821320295

RESUMO: O presente trabalho constitui uma pesquisa bibliográfica sobre a teoria de Vigotski (1896 – 1934), considerando seus principais conceitos sobre desenvolvimento e aprendizagem no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao aluno com deficiência intelectual. O objetivo do estudo é demonstrar através dos conceitos de Vigotski, o reconhecimento das habilidades e potencialidades do aluno, independente de limitações biológicas e sociais. Através da metodologia de natureza exploratória, o estudo buscou trazer à tona conceitos relevantes no campo educacional e no atendimento ao aluno com deficiência intelectual. Percebe-se a importância dos conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), os processos da mediação pedagógica, além da sua visão sócio-histórica do desenvolvimento humano, especialmente no campo educacional do AEE.

PALAVRAS - CHAVE: Deficiência Intelectual. Mediação. Zona de Desenvolvimento Proximal.

VIGOTSKI'S THEORY (1896 - 1934): MAIN CONCEPTS AND IMPLICATIONS FOR AN EDUCATIONAL PROJECT FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

ABSTRACT: The present work constitutes a bibliographical research on the theory of Vigotski (1896 - 1934), considering his main concepts about development and learning in the context of Specialized Educational Service (AEE), to students with intellectual disabilities. The objective of the study is to demonstrate, through the concepts of Vigotski, the recognition of the student's abilities and potential, regardless of biological and social limitations. Through an exploratory methodology, the study sought to bring to light relevant concepts in the educational field and in assisting students with intellectual disabilities. The importance of concepts such as the Zone of Proximal Development (ZPD), the processes of pedagogical mediation, in addition to its socio-historical vision of human development, especially in the educational field of AEE, is perceived.

KEYWORDS: Intellectual Disability. Mediation. Proximal Development Zone.

1 I INTRODUÇÃO

Os estudos hoje demonstram que a noção de desenvolvimento está atrelada a um contínuo de evolução e não apenas em uma dimensão somente, mas em diversos campos da existência humana, como: afetivo, cognitivo, social e motor. Essa evolução contínua não seria determinada apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos, mas em algo muito mais amplo que envolve a cultura, a sociedade e interações, ou seja, o meio social torna-se um fator de extrema importância no desenvolvimento humano.

No campo da educação, especificamente aos alunos, público da Educação Especial, os conceitos de Vigotski (1997) e sua teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano, afirmam:

> Uma criança deficiente representa um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente e único. Se uma criança cega ou surda atinge o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança normal, ela o faz de outra maneira, por outros meios; e, para o pedagogo, é particularmente importante estar ciente da singularidade deste caminho pelo qual deverá guiar a criança. Essa singularidade transforma o negativo da deficiência no positivo da compensação. (VIGOTSKI, 1997)

No paradigma da Educação Inclusiva, o atendimento ao aluno com deficiência intelectual, está muito relacionado aos estudos de Vigotski, para ele, todos os alunos podem aprender e se desenvolver. Sendo que o foco deve estar nas potencialidades e não nas limitações do indivíduo.

Quando falamos em deficiência intelectual, não podemos deixar de citar os estudos que a Associação Americana de Deficiência Intelectual (AAIDD), criada em 1876, e desde então, vem se dedicando à produção de conhecimento, publicações e divulgações através de manuais, em um percurso de atualizações e classificações, além dos avanços das terminologias.

Nesse contexto, a partir de 2002, o manual divulgado pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), antiga nomenclatura para a AAIDD, já continha um modelo multidimensional para explicar a deficiência mental que envolvia dimensões sobre aspectos ou fatores da vida da pessoa, seu funcionamento físico e social, assim como os apoios ou recursos alinhados às dimensões do modelo teórico e com a função essencial de propiciarem estímulos ao desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, ao longo da vida.

A sua primeira definição de deficiência mental foi publicada em 1910, e mais recentemente, atualizada para a **deficiência intelectual e do desenvolvimento**. Assim, em sua atual definição sobre a deficiência diz: “A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Essa deficiência se origina antes dos 18 anos.” (AAIDD, 2010).

Segundo o modelo da AAIDD, "existem evidências claras que o funcionamento humano é facilitado pela congruência entre indivíduos e seus ambientes", o que nos leva a perceber que todo esse arcabouço teórico alinha-se à teoria sócio-histórica de Vigotski.

Para ele, a aprendizagem da criança com deficiência relaciona-se à forma como o meio social oferece os estímulos, permitindo seu desenvolvimento e dinamizando sua aprendizagem, mediada por instrumentos e signos.

2 I OS ESTUDOS DE VIGOTSKI (1896 – 1934)

Com formação em psicanálise, Vigotski foi colaborador do Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, sendo um dos fundadores da Psicologia Educacional da União Soviética. Como professor e pesquisador, trabalhou nas áreas da Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura, deficiência física e mental, dentre outras.

O primeiro psicólogo a propor e enfatizar um modelo sócio-histórico e o papel da linguagem no desenvolvimento humano, foi Vigotski.

Estudou o funcionamento das funções psíquicas superiores objetivando compreender o desenvolvimento psicológico da criança, sendo o primeiro psicólogo a propor um modelo sócio-histórico e o papel da linguagem no seu desenvolvimento.

Sua obra ressalta o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças e é uma das mais estudadas pela pedagogia contemporânea, sendo sua questão central a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Segundo Vigotski (1996), "a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa pela sua interação com o meio, a partir de relações intra e interpessoais", e obtém conhecimentos por meio de um processo que ele denominou de **mediação**.

Conseguiu explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos dentro da história, ao insistir que as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral. Pretendia uma abordagem que buscasse a síntese do homem como ser biológico, histórico e social.

Em sua abordagem sócio-interacionista buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e "elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo" (Vigotski, 1996).

Passou a ser conhecido no Brasil, a partir da publicação de sua obra "A formação social da mente", sendo também a primeira publicação em língua portuguesa em 1984.

3 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As maiores contribuições de Vigotski estão nas reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em meio social, assim como o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Ou seja, para Vigotski, não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e

práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Não podemos pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta.

Segundo Gilli (1995), os três princípios fundamentais nos quais Vigotski sustenta a teoria dos processos mentais superiores seriam: o papel da mediação nas relações entre o indivíduo e seu ambiente (mediado pela ferramentas), nas atividades psíquicas intraindividuais (mediada pelos signos) e na passagem entre o inter e o intrapsíquico nas situações de comunicação social.

Os processos mentais elementares seriam resultantes do capital genético da espécie, da maturação biológica e das experiências com o ambiente físico, sendo as funções psicológicas superiores, construídas ao longo da história social do homem, na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, fazendo com que o homem se distinga dos outros animais nas suas formas de agir no e com o mundo, como ressalta Oliveira (1992).

A criação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi uma das maiores contribuições de Vigotski para a Psicologia e a Educação, e a forma original de compreensão da relação desenvolvimento/aprendizagem.

Sua hipótese para o conceito de ZDP é de que "O processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo". (Vigotski, 1984).

A mais antiga menção documentada da ZDP pode ser encontrada numa conferência em Moscou, no Instituto Epshtein de Defectologia Experimental em 17 de março de 1933 e o título da versão publicada a partir da apresentação oral – "Sobre a análise pedológica do processo pedagógico" (Vigotski, 1933/1935a).

> Investigações levaram os pedologistas à idéia de que se deve determinar pelo menos um duplo nível de desenvolvimento infantil, a saber: primeiro, o nível de desenvolvimento real da criança, i.e., aquele que já está maduro no dia presente; e em segundo lugar, a zona do seu desenvolvimento mais próximo, i.e., aqueles processos no desenvolvimento posterior destas mesmas funções que, como não estão maduras hoje, ainda estão a caminho neste momento, estão agora brotando e já amanhã serão fruto; já amanhã transferir-se-ão ao nível de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 1933/1935a, p. 120)1

Um fator em comum que é destacado por Vigotski é a **imitação**. Em razão da imitação, capacidade que constitui o principal mecanismo do desenvolvimento, cria-se a Zona de Desenvolvimento Proximal; quando a criança imita alguém, ela está agindo de forma superior às suas condições reais de atuação, fato que remete imediatamente à noção de ZDP.

1Do original: Valsiner, J. & Van der Veer, R. *The encoding of distance: the concept of the "zone of proximal development" and its interpretations.* To appear in Rodney R. Coking and K. Ann Renninger (Eds.). The Development and meaning of Psychological Distance. Hillsdale, N. J. Erlbaum, 1991

É justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer e a função do professor, por exemplo, seria então, a de favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo.

No gráfico da figura 1, abaixo, percebemos a demonstração de que a ZDP pode ser comparada com Andaimes, como alicerces de uma construção.

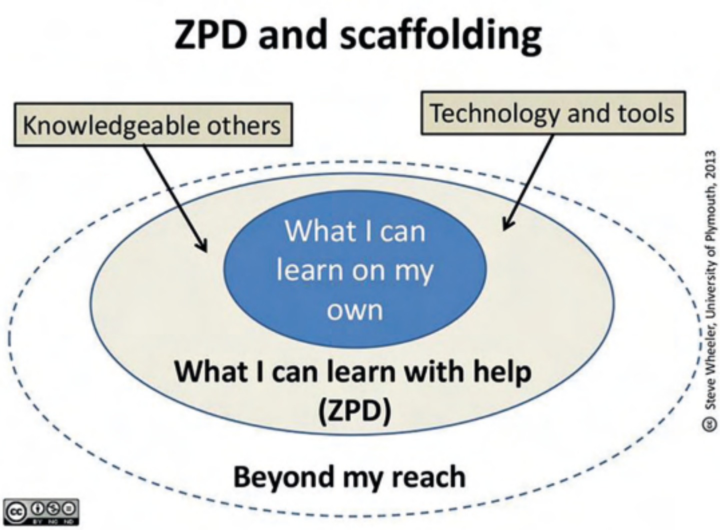


Figura 1: ZPD and scaffolding

Fonte: ZDP e Scaffolding de Steve Wheller, University of Phymouth, 2013. AcGvaGng the ZPD: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision - h3ps://doi.org/10.1111/0026-7902.00052

Portanto, na perspectiva de Vigotski, exercer a função de professor, considerando uma ZDP, implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de atingir um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda.

Podemos destacar que o processo de mediação, através de recursos e instrumentos de apoio, trará muitos benefícios para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, assim como para todos os alunos de forma geral.

4 I RESULTADOS ALCANÇADOS

A partir dos estudos sobre a teoria de Vigotski, é possível perceber o quanto o conceito de ZDP fornece aos educadores uma ferramenta através da qual pode ser compreendido o curso interno do desenvolvimento da criança, e que o uso desse método pode possibilitar a percepção dos processos de maturação que já estão completos, além dos que estão em estado de formação. Ou seja, a ZDP permite delinear o futuro imediato da criança

e o seu estado dinâmico de desenvolvimento (Vigotski, 1978). Além da compreensão desses processos, o educador poderá perceber o aluno com deficiência intelectual em todas as suas singularidades e potencialidades, o que trará benefícios consideráveis ao seu desenvolvimento.

Como um dos precursores dos estudos da defectologia, no início do Século XX, referindo-se às crianças com algum tipo de deficiência, fosse física, ou intelectual, sua observação se baseava no trabalho das potencialidades das crianças, no sentido de modificar a forma de compreensão da deficiência tornando-as livres da tendência biologizante e limitadora. Para ele, a aprendizagem da criança com deficiência está relacionada à forma como o meio social oferece os estímulos permitindo seu maior desenvolvimento, dinamizando sua aprendizagem, mediado por instrumentos e signos. O que vem a ressaltar a gênese social da consciência humana, defendida por Vigotski.

> O enraizamento de uma criança normal para a civilização representa, para o comum, uma ligação única com os processos de sua maturação orgânica. Ambos os planos do desenvolvimento, o natural e o cultural, coincidem e se fundem um com o outro. Ambas as séries de modificações convergem, se interpenetram mutuamente e constituem, em essência, uma seria única para a formação sociobiológica da personalidade. A medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural, vai se transformando em um processo biológico historicamente condicionado. O desenvolvimento da linguagem de uma criança pode ser um bom exemplo da fusão dos dois planos de desenvolvimento: o natural e o cultural. (VIGOTSKI, 1997, p. 26)

As concepções de Vigotski e suas implicações na educação tem sido focadas como uma onda de interesse contemporâneo sobre seus pontos de vista, notadamente sobre a noção da Zona de Desenvolvimento Proximal (Wertsch,1993 apud Fino, 2014, p.5). As três implicações citadas por Vigotski: “**janelas de aprendizagem**”, “**o tutor como agente metacognitivo**”, e “**a importância dos pares como mediadores da aprendizagem**”, trouxeram grandes avanços e destacam que a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico dos indivíduos, sendo que é preciso conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos, preservar sua individualidade como ser em transformação e acima de tudo propiciar sua evolução, independente de qualquer impedimento/deficiência que este aluno apresente.

Nesse contexto, o que podemos verificar como resultados positivos na prática educativa e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, é que a partir dos conceitos de Vigotski, a abrangência dos estudos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, aplicados aos recursos, como um dos exemplos, o Plano Educacional Individual (PEI), as possibilidades de avanço de habilidades e funcionalidades dos alunos se expandem e propiciam seu pleno desenvolvimento.

5 I CONCLUSÃO

Temos portanto uma interação entre desenvolvimento e aprendizagem, que segundo a teoria de Vigotski se dá da seguinte maneira: em um contexto cultural, com aparato biológico básico, e que o indivíduo se desenvolve movido por mecanismos de aprendizagem provocados por mediadores.

Uma de suas principais pesquisas, como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), bastante estudada hoje nos meios acadêmicos e seu impacto no ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, através do processo da mediação, percebe-se que não é amplamente utilizada na prática diária da escola, ou há falta de aprofundamento teórico nos instrumentos e/ou recursos utilizados.

É importante considerar que somente na década de 90 é que os conceitos de Vigotski passaram a ser conhecidos e estudados pela área de educação, assim como na psicologia.

Destacamos ainda que a partir do paradigma da Educação Inclusiva, através das leis e decretos estabelecidos como, a "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva" em seu item I da Introdução, que diz:

> O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, MEC/SEESP, 2008)

Além de demais legislações, como a LDBEN (1996), e mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão, LBI (2015), fizeram com que as escolas regulares iniciassem uma busca por métodos e conceitos que abrangessem o atendimento dos alunos, público da Educação Especial.

O que esperamos com este estudo de natureza bibliográfica, exploratória, é trazer à tona conceitos relevantes, com base no pensamento de Vigotski, especialmente no campo educacional e no atendimento ao aluno com deficiência intelectual.

"A vida deveria ser compreendida em seu movimento eterno, descobrir as possibilidades, olhar dialeticamente para os fenômenos humanos, na teoria da estrutura da personalidade e do caráter, a nova compreensão introduz a perspectiva de futuro". (Vigotski citado por Padilha, 2000, p. 205).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional***.* Lei n. 9394, de 20 de dezembro. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CBE **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica***.* Brasília, Parecer No. 17 de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva***.* Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, 2007.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência***).* Lei 13.146 de julho de 2015.

FINO, C. N. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas***. In* Revista Portuguesa de Educação, vol 14, no 2, p. 273-291. Disponível em: https://docplayer.com.br/392556-Vygotsky-e-a-zona-de-desenvolvimento-proximal-zdp-tres-implicacoes-pedagogicas.html. Acesso em: 17 out. 2020.

GILLI, M. **Aproches sócio-construtives du dévelopment cognitiv**. Paris: Hachette Education, 1995. (Tradução: Prof. Dr. José Manuel Bautista Vallejo, Universidad Autônoma de Assunción, Assunción/PY, 2008.

OLIVEIRA, A. J. **O microcomputador na educação: análise deste meio a serviço de uma pedagogia emancipatória**. Santa Maria: UFSM, 1992. Diss. Mestr. Educação.

PADILHA, A. M. L. **Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação especial**. In: Educação e Sociedade. n. 71, 2000, pp.197-220.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente***.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V - Fundamentos da Defectologia**. Madrid. Visor Dis., S. A., 1997.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

ADRIANA REGINA VETTORAZZI SCHMITT - Doutoranda em Educação do PPGEDU URI. Mestre pelo Programa de Pós-graduação Federal em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Graduação em Serviço Social pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC - 2009). Assistente social no Instituto Federal de Santa Catarina campus de São Miguel do Oeste (IFSC). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino, Experiências Docentes e Interdisciplinaridade (GPEEDI) CNPQ área de Ciências humanas e Educação. Membro do Grupo de pesquisa “Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE” CNPQ. Membro do Grupo de pesquisa “Gerações: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Sujeitos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”. Membro da comissão editorial da Atena editora. Membro do (NEIPS) Núcleo Especializado na Integração dos Programas Sociais do IFSC. Membro do (NAPNE) Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais do IFSC. Integrante permanente da Comissão de Permanência e Êxito do IFSC -SMO. Membro da Comissão de Avaliação de Ingressantes Cotistas no IFSC - SMO. Experiência Profissional na área de Serviço Social, atuando principalmente na educação, trabalho, serviço social e direitos fundamentais.

JACINTA LÚCIA RIZZI MARCOM - Atualmente é Pedagoga do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Orientação Educacional. Possui graduação em PEDAGOGIA: DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1992), graduação em PEDAGOGIA: SERIES INICIAIS pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1997), graduação em Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2004), graduação em PEDAGOGIA: ORIENTAÇAO E SUPREVISAO pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2005), Mestra em Educação pela UNOCHAPECÓ (2020). Doutoranda em Educação pela URI.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 1, 14, 17, 18, 21, 41, 43, 54, 62, 68, 73, 77, 85, 89, 92, 104, 105, 112, 128, 137, 138, 140, 141, 143, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 155

Adaptação Curricular 60, 76, 90, 111, 112, 113, 114, 116, 117

Alunos Cegos 61, 62, 155, 156, 157, 163

Aprendizagem em Física 68

C

Crianças 13, 2, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 29, 31, 48, 56, 57, 59, 64, 66, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 102, 106, 108, 109, 112, 122, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 164, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 179, 183, 185, 188

D

Deficiência 9, 10, 12, 13, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 58, 60, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 81, 83, 86, 89, 92, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 117, 124, 126, 127, 138, 139, 141, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190

Deficiência auditiva 13, 92, 100, 164, 165, 166, 168, 178

Deficiência Intelectual 12, 13, 58, 63, 68, 70, 71, 74, 86, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 117, 178, 183, 184, 187, 188, 189

Diversidade 9, 1, 5, 7, 9, 37, 39, 49, 82, 89, 90, 109, 113, 118, 155, 156, 170, 171, 181, 183

E

Educação 2, 9, 10, 11, 12, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 100, 101, 102, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 155, 156, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 175, 178, 180, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 191

Educação de Jovens e Adultos 11, 35, 36, 37, 38, 42, 44, 50, 51

Educação Especial 9, 11, 1, 2, 3, 8, 14, 15, 18, 21, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 78, 81, 82, 85, 88, 100, 101, 111, 113, 114, 115, 116, 118, 122, 123, 127, 132, 138, 139, 140, 142, 143, 145, 155, 170, 180, 184, 189, 190

Educação Inclusiva 9, 12, 4, 5, 8, 18, 20, 35, 37, 43, 54, 60, 63, 65, 66, 68, 70, 71, 75, 77, 78, 81, 83, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 122, 123, 137, 138, 139, 140, 144, 145, 147, 170, 171, 178, 180, 182, 184, 189, 190

Educação Superior 16, 17, 61, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78

Ensino 9, 12, 13, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 15, 16, 17, 22, 24, 26, 27, 29, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 50, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 94, 95, 103, 104, 105, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 127, 129, 130, 131, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 162, 163, 164, 165, 167, 170, 173, 177, 179, 180, 181, 189, 191

Ensino-aprendizagem 57, 80, 84, 86, 164, 189

Ensino Remoto 12, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 90

Escolarização 11, 9, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 54, 71, 72, 81, 133, 140, 141

Estado do Conhecimento 12, 125, 126, 127

F

Família 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 41, 48, 63, 83, 84, 92, 104, 105, 115, 164, 166, 167, 171, 179, 180

Formação de Professores 4, 35, 64, 65, 71, 89, 118, 125, 127, 128, 131, 134, 139, 152, 171, 182

G

Geometria 13, 156, 157, 158, 162, 163

H

Habilidades Auditivas 91, 92, 93, 94, 97, 99

I

Implante Coclear 12, 29, 91, 92, 93, 99, 100

Inclusão 9, 10, 11, 12, 13, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 32, 35, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 100, 112, 113, 116, 118, 122, 123, 125, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 183, 189, 190

Inclusão Escolar 11, 13, 1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 32, 50, 58, 59, 60, 66, 70, 88, 112, 122, 125, 130, 131, 132, 136, 169, 170, 171, 172, 175

Inclusão Social 9, 10, 11, 3, 4, 11, 35, 40, 43, 83, 89, 100, 135

Integração Sensorial 13, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176

L

LBI 83, 147, 148, 149, 151, 153, 189

M

Microcefalia 79, 80, 86, 87, 88, 89, 90

P

Perspectiva Sociológica de Boudieu 20

Poções-BA 12, 137

Políticas Públicas 9, 4, 15, 36, 43, 46, 48, 50, 137, 138, 139, 144, 145, 147, 148, 150, 153, 171

Práticas Inclusivas 12, 61, 81, 111, 118, 138, 143, 175

Produção do conhecimento 53, 54

Público Alvo 53, 55, 59, 60, 65, 140, 142

S

Sala de Recursos Multifuncionais 35, 38, 42, 44, 47, 48, 58, 85, 103, 104, 105, 106, 113, 115, 122

Síndrome da Talidomida 11, 9, 10, 11, 12, 17

Surdez 13, 29, 61, 64, 78, 91, 164, 166, 168

T

Terapia Assistida por Cães 12, 101, 102, 103, 104, 107, 109

Transtorno do Espectro do Autismo 12, 13, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 134, 135, 169, 170, 171, 172

U

UFC 12, 147, 148, 151, 152, 153, 155

Z

Zika Vírus 12, 79, 80, 89, 90

Educação:

DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

4

Da vida quero o abraço, um sorriso, um passo a passo, alegria, imperfeição,
ensinar é aprender
ver o mundo,
compreender,
Gente e letra dando as mãos, aprender é transformar, ler o mundo, o meu lugar
conhecer meu
próprio chão,
criar asas
pra voar, alcançar a imensidão, à distância, nem olhar, o meu eu, libertação.

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Educação:

DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

4

Da vida quero o abraço, um sorriso, um passo a passo, alegria, imperfeição,
ensinar é aprender
ver o mundo,
compreender,
Gente e letra dando as mãos, aprender é transformar, ler o mundo, o meu lugar
conhecer meu
próprio chão,
criar asas
pra voar, alcançar a imensidão, à distância, nem olhar, o meu eu, libertação.

Atena Editora
Ano 2021